



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Marcelo Oliveira do Nascimento

TESE DE DOUTORADO

A presença das relações de gênero no currículo da escola pública: opiniões de professores e professoras.

Guarulhos
2019

Marcelo Oliveira do Nascimento

*A presença das relações de gênero no currículo escolar na escola pública:
opiniões de professores e professoras.*

Orientador: Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas

**Guarulhos
2019**

NASCIMENTO, Marcelo Oliveira. A presença das relações de gênero no currículo da escola pública: opiniões de professores e professoras. Guarulhos – SP, 2018. 244f.

Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Paulo. Programa de pós graduação strictu senso, Educação e Saúde na Infância e adolescência.

Título em inglês: The presence of gender relations in the school curriculum in public schools: opinions of teachers.

1. Gênero. 2. Docentes. 3. Currículo. 4. Opinião. 5. Políticas públicas para educação.

Epígrafe

“O caos, a desordem e a confusão produzem o rompimento e a ruína de todos aqueles projetos da modernidade com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida do seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora.”

Carlos Skliar (2003, p. 49)

1. DEDICATÓRIA

Quero dedicar esta tese inicialmente à minha esposa Daniele, mulher que sempre se mostrou amável companheira, e cúmplice nos diversos momentos e acontecimentos da nossa vida. De igual modo, ao meu filho Pedro e à minha filha Olívia, que durante os percalços e momentos de cansaço por meio de sua energia e amor infindável me ofereceram vigor para continuar.

Dedico ainda a todos os meus familiares, especialmente ao meu pai, mãe, irmãos e irmãs. Dada a nossa difícil condição social, em nossos sonhos mais longínquos nunca pensamos que teríamos alguém com título de doutor na família, e imagino que isso encorajará os demais a conquistar o mesmo feito.

De maneira ainda mais especial dedico este estudo a todas as mulheres, as meninas, jovens, idosas, negras, brancas, amarelas, vermelhas, de todas as etnias e religiões, homossexuais, heterossexuais, bissexuais, com ou sem deficiência, vítimas de violência, e ainda às que deixei de citar.

A todas as pessoas que frequentam as unidades de ensino, alunos e alunas, educadores e educadoras, e às comunidades escolares de maneira geral. Para fazerem uso do contido neste texto e ampliem debates, problematizem questões e aumentem conhecimentos relacionados às questões de gênero.

Às pessoas cis, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, heterossexuais e demais grupos que se intitulam da comunidade queer. Merecem nosso apreço, representatividade e o direito de serem respeitadas e respeitados em suas especificidades.

2. AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que por sua graça e bondade fez-me superar minhas expectativas. Somos convencidos pelo fatalismo trágico, pelo fundamentalismo e pelo hábito de subestimar nossas possibilidades que existe distância inalcançável entre o que somos e o que podemos ser, mas, entretanto, ao superar essas perspectivas, criamos condições de extrapolar nossas mais pretensiosas expectativas e alcançar feitos que não imaginávamos.

À imensurável paciência e à gigantesca competência do Professor Marcos Cezar de Freitas, que aceitou me acolher de maneira tão fraterna e gentil, e fez minhas percepções em relação ao campo educacional se ampliassem a conhecimentos e espaços maravilhosos e interessantes, que desconhecia.

À Professora Cristina Maria Coimbra Vieira, que me recebeu no período de mobilidade na Faculdade de Psicologia da Educação da Universidade de Coimbra, em Portugal, com quem dilatei as concepções sobre os debates de gênero na educação, sobretudo relativos à igualdade de gênero.

Às Professoras Daniela Finco e Helena Altman, que forneceram essenciais direcionamentos e qualificaram de maneira especial o direcionamento desta tese.

À Professora Denise De Michelli, que me iniciou no stricto senso, pela qual tenho grande respeito acadêmico.

Às minhas colegas de trabalho, professoras Aparecida Maria de Sousa, Marcia Colber, Adriana Ferrão e Isabel de Souza, que com o professor Alexandre Schneider, secretário da Educação no Município de São Paulo, acreditaram em minha capacidade de pesquisador, pelo que sou eternamente grato.

Aos educadores e educadoras escolares da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo. Aos supervisores e supervisoras escolares da rede municipal de ensino de São Paulo, sobretudo das diretorias regionais de

Itaquera e São Miguel, que gostaria de representar pelas amigas Adriana Cristina Torato Apolinário, Daniela da Silva Nogueira e Patrícia da Luz, que acompanharam de perto minha caminhada formativa nestes últimos tempos, auxiliando-me nas minhas fragilidades.

À Professora Rute Reis, que durante meu percurso formativo me apoiou com palavras e atitudes que me impulsionaram nesta conquista.

3. RESUMO

Esta pesquisa se propôs a escutar e analisar a opinião de professores e professoras sobre a relevância que atribuem à presença das questões de gênero, as explicitadas no currículo, e as que emergem de acontecimentos cotidianos e que implicam a necessidade de se debater o tema na escola.

A pesquisa aconteceu com profissionais de escolas públicas municipais da zona leste da cidade de São Paulo que atendem jovens na etapa escolar do ensino médio. A rede pública municipal tem oito escolas que atendem jovens nessa etapa de ensino na cidade, e nossa pesquisa ocorreu em três delas. Nossa escuta aconteceu por meio da técnica de grupo focal, com dois encontros em cada unidade, direcionados a investigar a valoração das relações de gênero por parte dos atores escolares e suas percepções sobre o último plano nacional e municipal de educação. E ampliou o entendimento acerca das ideias, concepções e considerações que professores e professoras possuem quanto ao conceito de gênero.

Palavras-chave: Relações de gênero, docentes, currículo, opinião.

4. ABSTRACT

This research aimed to listen and analyze the opinion of teachers about the relevance they attribute to the presence of issues related to gender issues, those explained in the curriculum and those that emerge from everyday events and that imply the need to debate the theme at school.

The survey was conducted among professionals from municipal public schools in the eastern part of the city of São Paulo that serve young people in the middle school stage. The municipal public network has 8 schools that serve young people in this stage of education in the city, and our research was carried out in 3 of them that are allocated in the east zone. Our listening was through the focus group technique, with 2 meetings in each unit, aimed at investigating the assessment of gender relations by school actors and their perceptions about the latest national and municipal education plan. And can enlarge the understanding of ideas, concepts and considerations that teachers have about the concept of gender.

Keywords: Gender relations, teachers, curriculum, opinion.

5. LISTA DE SIGLAS

EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LGBTQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e estudos Queer

MBL – Movimento Brasil Livre

PEA – Projeto Especial de Ação

PNE – Plano Nacional de Educação

6. SUMÁRIO

1. DEDICATÓRIAS.....	5
2. AGRADECIMENTOS.....	6
3. RESUMO.....	8
4. ABSTRACT.....	9
5. LISTA DE SIGLAS.....	10
6. SUMÁRIO.....	11
7. ÍNDICE DE TABELAS.....	13
8. INTRODUÇÃO.....	14
8.1. Gênero, escola e currículo: apresentação de um debate.....	14
8.2. Dimensões dos debates sobre gênero nos espaços educacionais	23
9. CAPÍTULO 01 - GÊNERO E INTERLOCUÇÕES DO CONCEITO.....	28
9.1. Gênero na expressão social.....	32
9.2. Gênero: marcador de controle social.....	37
10. CAPÍTULO 02 - NORMATIZAÇÃO DO DEBATE SOBRE GÊNERO NAS UNIDADES DE ENSINO BRASILEIRAS.....	44
10.1. Rumos do debate de gênero nas escolas.....	49
10.2. Legislações para assuntos de gênero nas escolas brasileiras: o que dizem?.....	56
10.3. NORMATIZAÇÃO do debate de gênero nas escolas brasileiras...61	
10.4. Constatações da demanda do debate de gênero no atual plano nacional de educação brasileiro.....	79
11. CAPÍTULO 03 - GÊNERO E CURRÍCULO ESCOLAR: DISPUTAS E PROPOSIÇÕES.....	89
11.1. As juventudes.....	92
11.2. Angulações e modulações do currículo escolar.....	97

11.3.A prática de se tratar temas de gênero nas escolas brasileiras.....	103
11.4. Currículo e suas tendências em gênero.....	109
12. CAPÍTULO 04 - OPINIÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE O DEBATE DE GÊNERO NAS ESCOLAS.....	123
12.1. Posicionamento político de professores e professoras.....	129
12.2. Normas das questões de gênero nas escolas paulistanas....	133
12.3. Percurso da investigação para pesquisa.....	147
12.4. Objetivos.....	150
12.5. Sobre a técnica do grupo focal.....	151
12.6. Forma de análise dos resultados.....	153
12.7. Grupos focais.....	154
12.7.1. Primeiro grupo pesquisado - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio - escola 01.....	155
12.7.2. Segundo grupo pesquisado - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – escola 02.....	156
12.7.3. Terceiro grupo pesquisado - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – escola 03.....	158
12.8. Resultados dos grupos focais.....	159
13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
14. ANEXOS.....	236
14.1. Anexo I – Carta de apresentação da pesquisa.....	236
14.2. Anexo II - Termo de consentimento para professor\a.....	237
14.3. Anexo III – Consentimento de participação.....	242

7. ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Legislações que tratam assuntos de gênero pelo Ministério da Educação brasileiro.....	55
Tabela 2 – Projeção de metas do IDEB.....	80
Tabela 3 - Perfil dos professores e professoras participantes.....	158

8. INTRODUÇÃO

8.1. Gênero, escola e currículo: apresentação de um debate.

Esta tese se propôs a levantar a opinião que professoras e professores da rede pública de ensino do Município de São Paulo têm acerca das questões relacionadas a gênero nas escolas, e observar a compreensão desses profissionais da retirada dos debates sobre esse tema no plano nacional de educação brasileiro e no plano municipal de educação da cidade de São Paulo.

Com a conduta investigativa pautada pela escuta, considerou-se a relevância da opinião que possuem professores e professoras em seu campo de atuação. E a partir das colocações desses profissionais, buscou-se compreender formas e acontecimentos que na escola perpassam as questões de gênero.

Acreditou-se que observar as concepções de educação escolar a partir desse prisma produziria informações que auxiliariam a compreensão de temas que invariavelmente tratam de maneira direta ou relacional o conceito de gênero no campo educacional.

Em certa medida, observa-se que assuntos que coadunam com esse conceito, quando avaliados a partir de estruturas distanciadas das experiências de profissionais do campo educacional, tendem a produzir um conjunto de

equivocos que, difundidos no âmbito social, seriam tomados como verdades, quando na realidade não refletem as práticas das ações educativas.

Historicamente, a estrutura social conformou-se de maneira diferenciada no que tange à relação dos meninos e meninas, especificando delimitações bem marcadas e diferentes entre si, refletindo em preconização de papéis sociais marcados pelas diferenças de gênero - meninos atados aos signos do competitivo, do viril, do trabalho pesado, e meninas prescritas com as formulações do frágil, da docilidade, da reserva e, acima de tudo, dos cuidados domésticos.

Scott (1995) afirma que:

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (Scott, 1995, p. 75).

Grande parte de papéis sociais se estrutura a partir do gênero. Determinados socialmente para cada pessoa decorrem do que é atribuído em suas características fenotípicas, o que os faz serem implementados com diferentes dosagens e práticas de poder.

Reconhecidamente, a articulação de poder não está restrita às questões de gênero, mas o campo de debate e embate se mantém persistentemente como espaço de luta, inclusive nos espaços escolares e práticas educativas.

Para Bourdieu (2012, p. 34), a divisão do mundo, feita a partir das diferenças biológicas, como as que ocorrem na reprodução, os cuidados aos filhos, e a divisão sexual do trabalho são uma grande ilusão coletiva.

Ainda assim, referenciada a partir de objetivos diferenciados, observa-se que as formas que os gêneros são percebidos e representados tendem a estruturar a organização concreta e simbólica da vida social como as observadas nos espaços escolares. Pois ao passo que essas referências designam distribuições de poder, compreendido como controle ou acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas, o gênero torna-se envolvido na concepção e construção do poderio em si mesmo (ARAUJO, 2005).

Diversos dados auxiliam a ampliar o entendimento a esse respeito, a começar pelo notável aumento da participação feminina no mercado de trabalho desde os anos 1970.

Entre as mulheres, a população economicamente ativa cresceu 260% de 1970 a 1990, enquanto a masculina apenas 73%, de acordo com o IBGE. Apesar do considerável aumento de mulheres no mercado de trabalho, há clara desvantagem em relação aos homens em termos de rendimentos. O salário médio feminino corresponde apenas a 57% do masculino em 1990 (OMETTO et al., 1997). E a mesma tendência seguiu-se nos anos subsequentes, quantificado em 41% em 1995.

Com isso, o notório crescimento deu-se não somente pela luta dos movimentos das mulheres por acesso ao mercado de trabalho, mas impulsionado pelo mercado capitalista, que percebeu na contratação das mulheres a possibilidade de ampliar os ganhos monetários com o pagamento de salários inferiores quando comparados ao dos homens, mesmo que produzissem em quantidade igual ou superior em sua prática profissional.

Carrasco (2006) relata que no século passado havia o entendimento de que mulheres solteiras teriam que receber salários nivelados pelas custas de seu sustento. Para os homens, o valor mínimo teria que ser suficiente para sustentar uma mulher, com número adequado de filhos, e a si mesmo.

Nesse período, existia resistência pelo trabalho de mulheres em troca de dinheiro por parte das pertencentes a classes mais favorecidas, pois deveriam fazê-lo como atividades não remuneradas, como ação de caridade. As mulheres

de classes pobres teriam empregos mal remunerados, o que impossibilitaria o acesso e a ampliação de seu poder econômico (CARRASCO, 2006).

Engels (1972, p. 221) afirmava que *“já podemos ver (...) que emancipar a mulher e fazer dela igual ao homem é e permanece sendo uma impossibilidade enquanto as mulheres ficarem fora do trabalho social produtivo”*. O autor destaca ainda a estruturação do capitalismo, evidência da exclusão das mulheres da economia de mercado, sinalizando a necessidade de inseri-las no campo produtivo.

Existem outros escritos que justificam as constatações, na tentativa de validar os dados, como a clássica obra “A riqueza das nações”, produzida pelo filósofo inglês Adam Smith, no século XVIII, considerada uma das obras econômicas mais importantes da época.

Em seu livro, Smith (1988) destaca que as atividades das mulheres em casa, no que se refere ao cuidado familiar, possuem grande relevância, sobretudo na educação dos filhos, pois são ações indispensáveis à transformação das crianças em trabalhadores produtivos, o que contribui para a criação da riqueza do país. Smith (1988) afirma que a obrigação social das mulheres reservava-se à condição de mãe e esposa, tornando-as incompatíveis com um emprego fora de casa. Em sua obra reduz-se o emprego feminino a um caráter suplementar.

Na forma como predominantemente se percebem a mulher e a feminilidade, sustenta-se uma relação de poder institucionalizada. A mulher ocupa automaticamente espaço de subordinação, tornando-se naturalmente um ornamento (GASTALDO, 2008).

Goffman (1977) observa que socialmente existe a estruturação de “classes de sexo”, o que induz à cristalização de gêneros, o que conforma em cada sociedade ideais de masculinidade e feminilidade.

As concepções fundamentais que estabelecem esse modo de percepção são encontradas por Almeida (1998), quando a autora ressalta:

Muitas vezes também são objeto de distorções do ponto de vista dos homens e até das próprias mulheres que, por força das imposições culturais, assimilam valores masculinos e aceitam ser confinadas à reprodução biológica e às esferas privadas sem questionar esses papéis. Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos que passam, também, pela questão do saber, dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados (Almeida, 1998, p. 30)

As ações praticadas nas escolas expressam à sua maneira o peso histórico-cultural da imposição social normatizada pela égide do androcentrismo. Como relata a autora, há a conformação condicional até mesmo por parte das mulheres, que percebem como “naturais” papéis e funções a elas destinados.

De modo assemelhado, os fundamentos do espaço escolar estruturaram-se por perspectivas sociais e pedagógicas validadas pelas crenças, práticas e princípios que se mostram indissociáveis à teia simbólica que culturalmente sustentam cada sociedade.

Um dos termos que figurariam esse condicionamento é o androcentrismo, utilizado por Lester F. Ward em 1903. O sociólogo americano relacionou o termo ao patriarcado.

O patriarcado, por sua vez, são privilégios demarcados aos homens. Consideram-se as experiências masculinas as de todos os seres humanos, tidas como norma universal para homens e mulheres, menoreando a sabedoria e experiência feminina.

Castells (2000, p. 169), em seu escrito denominado “O poder da identidade”, ajuda-nos a entender o patriarcalismo. Para o autor, o termo se define como a estrutura em que se assentam todas as sociedades contemporâneas, reproduzidas como verdades inquestionáveis. Caracteriza-se pela autoridade imposta institucionalmente do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, e permeia toda a organização da sociedade, produção e consumo, política, legislação e cultura.

Para Castells (2000, p. 170, 200, 203), esse modelo familiar é contestado por processos atrelados à transformação e conscientização da mulher.

Sabidamente, um dos movimentos que colocaram em evidência a legitimidade da dominação do homem como provedor da família foi a citada integração feminina no mercado de trabalho remunerado. Mesmo repleta de desvantagens e discriminações, com persistente violência interpessoal e abuso psicológico, em diversos momentos históricos origina certa ira masculina adiante da perda do poder.

Dentre os elementos que justificariam na atualidade a grande efervescência dos movimentos feministas, que se contrapõem à institucionalização do patriarcado, deve-se considerar a transformação da economia e do mercado de trabalho, associada à abertura para mulheres no campo da educação (CASTELL, 2000, p. 174). Some-se a luta feminina pelo reconhecimento de sua atuação nas diversas esferas sociais e no mercado de trabalho.

O magistério é uma das profissões em que as mulheres consolidaram espaços mais equitativos para atuação profissional. O processo de profissionalização feminina nessa área de atuação lhes deu oportunidades, maior liberdade e autonomia em um mundo que se transformava e no qual buscavam outro espaço que não o que lhes reservava a sociedade masculina e androcática (ALMEIDA, 1998, p. 12).

Em 1846 foi criada no Estado de São Paulo a primeira Escola Normal, que se destinava exclusivamente ao sexo masculino, e cujo ingresso era vedado às moças. Passados 30 anos (1876), em consequência da baixa procura por parte dos rapazes, e alto número de vagas disponíveis, criou-se a seção feminina da Escola Normal no Seminário da Glória, que representou a primeira via de instrução escolarizada institucional de nível médio aberto às mulheres no âmbito do ensino público (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Ao observar um contrato celebrado entre moças formadas para o ofício docente, propostas a exercer a função de professoras, e poder público, nos anos de 1923, no Brasil, evidencia-se uma série de compromissos que deveriam ser assumidos pela contratada. Entre esses não se casar, não andar na companhia de homens, não fumar cigarros ou consumir bebidas alcoólicas¹. O que seria

considerado ação repressiva unicamente às mulheres da época, pois as mesmas restrições não recaíam aos homens que se propunham a desempenhar a mesma função.

As consequências dessa maneira de tratamento estendiam-se além do microcosmo das escolas. A representatividade da mulher no universo científico, apesar de expressiva, historicamente foi pouco reconhecida, gerando invisibilidade das ações, sobretudo como produtora da ciência (LOURO, 1997, p. 89).

Deve-se perceber que *“o lugar das mulheres na vida social-humana não é diretamente o produto do que ela faz, mas do sentido que as suas atividades adquirem através da interação social concreta”* (ROSALDO, 1980, p.400).

Chauí (1984) discorre a respeito das discussões de gênero, ressaltando que o debate não se trata de algo novo, mas reprimido, invisibilizado, proibido, violentado, ou seja, sempre existiu, mas desconhecido e/ou negado pela sociedade.

O que seria comprovado pelas poucas investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais. Passam pela persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, até a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas (VIANA e UNBEHAUM, 2004).

Gradativamente, o conceito sobre gênero ganhou espaço nos debates acadêmicos, e surge como categoria de análise de maneira renovadora a partir dos estudos feministas contemporâneos (ARAÚJO, 2005) Começaram a ocorrer na segunda metade da década de 1960 nos Estados Unidos, disseminando-se a diversos países industrializados de 1968 a 1977, inclusive no Brasil.

1- <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/contrato-de-professora-em-1923-proibia-de-casar-frequentarsorveterias-andar-com-homens-16384742>. Acesso em 04 de Mar. 2017.

A palavra “gênero” passou a ser utilizada no final da Segunda Guerra Mundial pelos movimentos feministas para acusar distinções sociais ligadas à carga genética de cada sujeito. Os movimentos buscavam a superação das desigualdades entre homens e mulheres, e almejavam conquistas de tratamento igualitário para ambos, combatendo a estigmatização das mulheres como sexo submisso, oprimido, frágil e excluído nas tomadas de decisões sociais (GUEDES, 1995; SCOTT, 1999, p. 6). Gênero diz respeito, portanto, a um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta (HARAWAY, 2004).

Fortemente relacionada ao exercício do poder praticado e justificado pelas relações entre os gêneros, a contestação dessa naturalização é uma das vias de mobilização do debate no campo social e político que precisam criar diferentes maneiras de discordar e rejeitar a evidente desigualdade de gênero, por vezes ignorada.

Uma das autoras de grandes contribuições, ainda em 1949, com importantes reflexões, foi Simone de Beauvoir (1980, p. 9). Em seu livro *O segundo sexo* afirmou: “*ninguém nasce mulher: torna-se mulher*”.

E causou significativo impacto social. Por um lado, militantes e estudiosas, que comungavam a mesma concepção, reiteravam que seu modo de ser, agir e estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas uma construção (LOURO, 2008); de outro lado, ideologias conservadoras demonstraram desacordo à afirmação de Beauvoir.

A partir dessa movimentação no campo das ideias e debates conceituais, Louro (2008) evidencia a ampliação das reflexões nos estudos de gênero.

Inspirada pelos pensamentos de Beauvoir (1980), Butler (2010) desacredita na existência de um “corpo natural”, insistindo que os corpos são “generificados”. Somente a determinação biológica não é capaz de explicar dado comportamento atribuído àquele gênero; a autora defende que toda existência é social, por isso o que acontece é a construção social da identidade diante de uma sequência de atos vivenciados.

Propõe-se a desconstrução da ideia de gênero como essência interior e dicotômica, o que leva à reflexão sobre a identidade a partir de uma série de relações sociais e posicionamentos. Mesmo colocados como estrutura altamente rígida a partir de uma forma natural de ser, questiona-se sua fixidez e seu determinismo heteronormativo (BUTLER, 1990; 2010)

Em seus estudos, Goffman (1977) mostra a dicotomia entre os gêneros, utilizados para formar arranjos inúteis, como a desnecessária separação dos banheiros entre homens e mulheres, que servem apenas como lembrete cotidiano do dismorfismo sexual, reforçando a ideologia dominante nas relações entre gêneros.

Cabe tratar o sexo como conceito, para melhor delimitar a discussão. Para isso, recorre-se às palavras de Raul Choeri (2004, p. 85), sobre a determinação de sexo:

o ser humano abrange diversos fatores de ordem física, psíquica e social. Num indivíduo tido como normal, há uma perfeita integração de todos os aspectos, tanto de cada um desses fatores isoladamente, como no equilíbrio entre todos eles. Assim, a definição do sexo individual, comumente aceita pelas Ciências Biomédicas e Sociais, resulta, basicamente, da integração de três sexos parciais: o sexo biológico, o sexo psíquico e o sexo civil.

Na igual tentativa de conceituar “sexo”, os autores Kim e Nafziger (2000, p.1) lançam mão das perspectivas mais correntes e afirmam que “as diferenças de sexo representam as diferenças entre homens e mulheres, as quais incluem o que difere dos pontos de vista genético, hormonal, reprodutivo e físico”.

Sexo é a dimensão biológica dos seres, determinada pela caracterização genética anátomo-fisiológica.

No que tange à sexualidade, a Organização Mundial da Saúde afirma que se trata de aspecto central do ser humano, que inclui sexo, gênero, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e

reprodução. Sendo expressa e experienciada por meio de pensamentos, crenças, desejos, fantasias, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. As diferentes dimensões seriam evidenciadas de maneira isolada e de forma conjunta.

Nessa perspectiva, vários aspectos influenciariam a sexualidade, como psicológicos, econômicos, sociais, políticos, interações de diferentes fatores biológicos, históricos, culturais, éticos, legais, religiosos e espirituais. Sendo entendido como energia motivadora ao amor, contato, ternura e intimidade, integrando-se na maneira que sentimos, forma de nos movermos e intenção e modo que nos tocamos. Sensual e/ou sexual, influenciando pensamentos, sentimentos, ações e interações, e ascendência na saúde física e mental.

Esses modos de representar revelam a impossibilidade de tratar a sexualidade de maneira resumida ou relegá-la a um único aspecto ou dimensão.

Acredita-se que a sexualidade seria experienciada de diferentes formas quando se consideram as especificidades reservadas à idade, religião, região, condições físicas, etnia, classe, identidade de gênero e orientação sexual (OMS, 2010).

Por isso, os acontecimentos advindos dessas relações recíprocas impossibilitam perceber de forma unívoca a sexualidade e desconsiderar a história e a cultura que entremeiam e se relacionam a suas diversas dimensões (ALFERES, 1997).

8.2. Dimensões dos debates sobre gênero nos espaços educacionais

Nos espaços educacionais, os debates sobre gênero, apesar de serem evidentes nas relações e acontecimentos no cotidiano das escolas, possuem pouca relevância nas propostas pedagógicas e no conteúdo dos cursos de formação docente e currículo formal da educação básica.

Provavelmente pela incipiência relacionada a um olhar mais atento para as dimensões de gênero nas rotinas escolares, observa-se proporcional dificuldade de trazer para o centro das reflexões formativas as desigualdades entre gênero e os significados subjacentes a essas desigualdades. Segundo Viana e Unbehaum (2004), são pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam os sistemas educacionais.

A partir da reflexão de Scott (1995), na qual afirma que “*gênero constrói a política e a política constrói o gênero*”, Viana e Unbehaum (2004) afirmam que esse conceito remete à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social. Nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hétero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas implantadas em instituições sociais como a escola; e nas identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade

Louro (1999) propõe a desconstrução a uma polaridade rígida em relação à determinação de gêneros, sugerindo que haja a problematização sobre a oposição entre eles, contestando a unidade interna de cada um.

A autora afirma que (...) *a desconstrução trabalha contra a lógica, faz perceber que a posição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução*

sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (LOURO, 1998, p. 32).

O exercício desconstrutivo sugerido por Louro é interessante maneira de se propor a tomada de consciência a partir da reflexão da realidade que impera nas relações de gênero, observadas nas desigualdades que se constata nos espaços educativos (GALVANE et al. 2015), na violência sofrida pelas mulheres (SOARES, 2005), além da sexualidade, reprodução e assuntos observados no âmbito público (CABRAL, 1998). Os quais claramente sugerem diversos temas a serem repensadas por toda a sociedade.

Em análise relacionada à escola, Sacristán (2000, p. 176) salienta:

O sexo dos alunos condiciona a expectativa dos professores e a interação com eles no ensino... Diferentes conteúdos, em função do tipo de capacidades que se pressupõem como necessárias para seu melhor domínio, por sua projeção em ocupações distintas, ou por sua desigual valorização social, podem ser vistos como mais próprios de um sexo do que de outro.

Em diversas tensões e disputas no campo educacional, destaca-se a recente sectarização que gerou críticas, denominada “ideologia de gênero”. Expressão que surgiu de uma corrente política conservadora, e que obteve sucesso na retirada dos debates sobre a relação de gênero do segundo Plano Nacional de Educação Brasileiro e no atual Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Ao pensar a partir das concepções de Louro (1999), a ausência do debate das relações de gênero, ocasionada pela retirada desses assuntos dos planos de educação citados, tende a validar a manutenção das relações desiguais e a dificuldade de implementar propostas educacionais que medeiam esses assuntos nas escolas.

Ao ignorar o debate institucionalizadamente no currículo e nas propostas pedagógicas das unidades de ensino, geram-se obstáculos que dificultam ainda

mais o acesso às informações atreladas ao esclarecimento de temas que se associam ao conceito de gênero. E as impossibilidades de problematizações também reduzem a viabilidade de ampliar conhecimentos sobre os temas. Somada a isso, cria-se certa dificuldade na reconfiguração de posturas naturalizadas por algumas culturas e espaços sociais.

A escola seria compreendida como espaço de convivência coletiva para formação. Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos interagem e convivem durante anos, lugar privilegiado para tratar assuntos que impactam a vida em sociedade, instrumentando-os com concepções que auxiliem nas escolhas, e ainda estimulariam reflexões sobre maneiras de perceber acontecimentos e movimentos sociais.

Por isso, esta tese reconhece a grande relevância do tema e a importância de dar voz aos professores e professoras da escola básica para se posicionarem. Por meio de encontros com diferentes grupos focais, a pesquisa se propõe a coletar opiniões e a produzir um inventário de registros “de dentro para fora”, como diria Goffman, tomando por base o cenário escolar.

Para além da introdução, a escrita se desdobra em mais quatro capítulos.

No primeiro capítulo, abordaremos as relações de gênero, como categoria de análise, elencando definições conceituais problematizadas no texto e sublinharemos as perspectivas históricas sobre o tema.

Destacaremos diferenciações e representações a serem consideradas sobre as concepções das distintas pessoas, culturas e demais fatores que influenciariam as maneiras de entendimento do assunto.

Serão considerados os fatores que influenciam a percepção dessas dimensões, delimitando temas que medeiam as relações de gênero, destacando especificidades e atualidades do debate.

No segundo capítulo, serão debatidas as relações de gênero no contexto escolar, buscando informações que esclareçam as maneiras que historicamente o tema é normatizado. Utilizaremos os dispositivos legais produzidos pelo Ministério da Educação brasileiro, e que apresentam como conteúdo discussões associadas a gênero. Evidenciaremos as construções políticas de documentos

oficiais que direcionam as estruturas fundantes dos momentos de debates que problematizam temas relacionados às relações de gênero nas escolas.

Já no terceiro capítulo destacaremos as formas que os temas sobre as relações de gênero tomaram no currículo escolar. Abordaremos as influências sofridas pelos currículos escolares diante dos acontecimentos recentes, por meio dos movimentos e mobilizações de determinados grupos - por força política, pretendem disseminar concepções nas práticas escolares, com a intenção de dirigir a formação de professores e estudantes.

No quarto capítulo apresentaremos o levantamento das opiniões de professoras e professores sobre os debates associados a gênero no campo educacional, sobretudo as vivenciadas pelos educadores.

Por meio dos registros em grupos focais com esses profissionais, buscou-se marcar as opiniões acerca dos debates permeados pelo tema gênero. Especialmente os textos do plano de educação brasileiro e o produzido no âmbito municipal da cidade de São Paulo.

Houve coleta das opiniões sobre os debates de gênero de maneira geral, na intenção de observar as falas dos professores e professoras e o entendimento sobre o assunto. Utilizaram-se questionamentos que perpassam a maneira como percebem a rejeição à chamada “ideologia de gênero”, e como reagem (ou não) à invisibilidade dos assuntos nos planos de educação.

Perguntas e respostas proporcionaram elementos de análise para discussão do tema, pautado na opinião dos professores e professoras. O horizonte de debate foram o planejamento e a execução das propostas pedagógicas e do currículo escolar.

9. CAPÍTULO 01 - GÊNERO E INTERLOCUÇÕES DO CONCEITO

A pesquisa tem a intenção de recolher a opinião de professoras e professores da escola pública a respeito do tema no cotidiano educacional. É essencial explicar a relevância do conceito nos espaços educativos, para ser possível entender os efeitos da presença ou ausência na rotina escolar.

Por isso, abordaremos as relações de gênero como categoria de análise, elencando definições conceituais a serem problematizadas no texto, e sublinharemos as perspectivas históricas que tratam do tema.

Destacaremos diferenciações e representações a serem consideradas sobre as concepções das distintas pessoas, culturas e demais fatores que influenciariam a maneira de abrangência do conceito.

Serão considerados os fatores que se apresentam na percepção dessas dimensões, delimitando temas que medeiam as relações de gênero, destacando especificidades e atualidades do debate.

Estudos relacionados a gênero alcançaram significativo espaço nas discussões acadêmicas, sobretudo pela recorrência e visibilidade como são evidenciados em diferentes esferas da vida social.

A utilização de maneira substantiva da palavra gênero em estudos sociológicos deu-se recentemente, quando os movimentos feministas, no sentido mais literal, referiram-se à organização social da relação entre os sexos.

Dada a complexidade que envolve o conceito de gênero, e para haver caminhos para sua melhor percepção, observa-se a essencial conjunção interdisciplinar. E com isso combater a redução acadêmica de estudos implicados no debate (BUTLER, 2003).

Inicialmente, o termo gênero é qualquer agrupamento de indivíduos, objetos e ideias que tenham caracteres comuns (FERREIRA, 1986). Entretanto, na linguagem falada e escrita, as categorias de gêneros são indicadas pela

desinência, divisões nominais baseadas em critérios como sexo e associações psicológicas.

Em perspectiva resumidamente biológica, utilizada pelos movimentos conservadores, identificam-se dois gêneros: homens/masculino e mulheres/feminino.

Mas ao considerar as representações sociais, há uma série de funções que, atreladas aos significados, registram os comportamentos associados aos gêneros. Nessa medida, gênero se investe de força conceitual, torna-se expressiva categoria de análise e se mostra importante e reconhecido campo de conhecimento nas ciências humanas e sociais (MATOS, 2008).

Cabe salientar a necessidade sempre presente de fundamentar conceitualmente gênero, para evitar que seu debate ocorra exclusivamente à luz das classes dominantes, munidas do poder de pensar e conhecer a realidade por uma lógica tendenciosa (LANE, 1984). E então se combata a produção de “verdades inquestionáveis”, formadas por valores que se querem absolutos, muitas vezes reflexos de ideias mal formuladas e distorcidas. Valida-se a maneira mais coerente de se conceber o conceito.

Gênero como conceito é entendido por Bandeira e Oliveira (1990) como parte dos processos de (re)construção dos exercícios das relações sociais, em que mulheres e homens estabelecem, nos diversos espaços sociais de convivência, os mais variados âmbitos.

Ao perceber gênero como categoria social imposta sobre um corpo sexuado, pressupõe-se a inclusão da dimensão sexual. Porém, não é diretamente determinado pelo sexo, muito menos determina a sexualidade (GUEDES, 1995). Para a biologia não é o destino final, tampouco a anatomia do corpo são os únicos fatores que determinam a identidade humana.

Biologicamente, os cromossomos sexuais (MOORE, 1986) determinam o perfil biológico que se refere ao sexo, além da carga genética que compõe o genótipo, que se expressa por meio do fenótipo, os ovócitos – células reprodutoras femininas, detentores do cromossomo sexual X. Já os espermatozoides – células reprodutoras masculinas –, além de todo o genótipo,

compõe-se pelo cromossomo sexual X ou pelo cromossomo sexual Y. São esses cromossomos que determinam o sexo biológico das ou dos que ainda se encontram em condição fetal.

Um ovócito, ao ser fecundado por um espermatozoide que contém o cromossomo X, transforma-se em um óvulo composto por dois cromossomos sexuais, XX. O feto se desenvolverá com gônadas e órgãos sexuais femininos. Mas se um espermatozoide que contiver o cromossomo Y fecundar o ovócito, desenvolve-se um óvulo composto pelos cromossomos XY, e por isso o ser resultante dessa fecundação terá gônadas e órgãos sexuais masculinos.

Entretanto, essa lógica não é a única maneira que a formação da vida humana se comporta, pois existem pessoas que possuem o genótipo sexual XXY, ou seja, apresentam duplicidade do cromossomo X; ainda pessoas com duplicidade do cromossomo Y, com genótipos XYY; outras, apresentando trissomia no cromossomo sexual X, com genótipo XXX. Encontram-se também pessoas hermafroditas, com genótipo XY/XX, detentoras de gônadas e genitálias de ambos os sexos (VILLAFANE e BLACO, 2011). Observam-se ainda casos nos quais pessoas apresentariam o pseudo-hermafroditismo masculino: o genótipo é XY, e a genitália feminina; o inverso ocorre no pseudo-hermafroditismo feminino (CASTRO e ELIAS, 2005).

Nesses casos, o hermafroditismo seria evidenciado no período da puberdade, quando a biologia reconhece o surgimento das características secundárias masculinas e/ou femininas, diferentes das esperadas para cada gênero.

Nos casos aqui destacados, em grande parte não há fatores que, vinculados à saúde biológica, comprometam a existência dessas pessoas.

Tão logo se evidencie qualquer um dos genótipos já existem explicações que, com efeito, agrupam as pessoas com tais características como portadoras de transtornos, detentoras de anomalias ou simplesmente anormais, com dúvidas acerca de seu sexo, sexualidade, gênero e comportamento social.

Afirma-se, mesmo subjetivamente, que existem apenas duas formas de se comportar, e a esses sujeitos resta se conformar em um dos condicionantes aceitáveis socialmente, pois somente assim serão “acolhidos” pela coletividade.

Erving Goffman (1977) se posiciona contrariamente a uma perspectiva biologizante e naturalizante. Ao rejeitar a ideia que afirma a biologia como destino final na composição do gênero, Goffman define o gênero como a composição de uma construção social.

Opondo-se à primazia biológica, Erving Goffman (1977) destaca a importância da ordem social na diferenciação entre os sexos. O autor acredita que a biologia é ferramenta segura, sendo essencial somente para a triagem dos membros da sociedade. Eventos e respostas que parecem tão naturalmente decorrer da mesma linha de partilhas são consequência da organização social.

Salienta-se que as experiências que os diferentes gêneros vivenciam não devem ser percebidas por um caráter universalizante, nem mesmo difundirem-se de maneira unívoca os comportamentos atrelados aos gêneros.

Segundo Scott (1995, p. 86), historicamente “gênero” é elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, caracterizando-se como forma primária de dar significado às relações de poder. O que implica quatro elementos relacionados entre si:

- 1- Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas;
- 2- Conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, assinalados nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, que tomam a forma típica de uma oposição binária fixa. Afirma categórica e inequivocamente o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino;
- 3- A noção de fixidez associada à aparência de uma permanência intemporal na representação binária dos gêneros;
- 4- Por fim, a noção de Identidade Subjetiva, pois as Identidades de Gênero são elaboradas a partir de formação de conceitos/preconceitos, das construções imaginárias e de suas representações simbólicas;

Nesses elementos, evidencia-se um regime que dita formas comportamentais. Segundo Butler (1986), opressivamente emplacam determinantes que visam impossibilitar a dada pessoa liberdade para realizar de maneira livre as escolhas.

As naturalizações observadas se desdobram por meio de relações de poder e trabalham para a desmobilização dos debates no campo social, deixando de problematizar uma profunda desigualdade de gênero (GASTALDO, 2008).

E se se impõem relações hierarquizadas, com a produção de cobranças ligadas a posturas e consolidação de padrões, tende-se a sistematizar uma condição injusta a determinado gênero. Isso implica limitar a liberdade na formação da identidade pessoal, valorizando apenas maneiras de agir autorizados pela cultura. Em certa medida desvalorizando posturas nas quais se observa um desvio daquilo que é prestigiado.

9.1. Gênero na expressão social

A partir das análises de Erving Goffman (1997) da interação social como performance teatral, Butler (2001, p. 111) nomeia essas ações como atuação de *performatividade*, das quais se cobram posturas delimitadas por um conjunto de normas. O que, segundo a autora, corporifica características para determinado gênero. Na tentativa de instituir a construção dos corpos, agem diretamente em sua formatação, como aspectos físicos, maneiras de caminhar, falar, gesticular, sentar, modo de falar, uso das palavras, (im)possibilidade de frequentar e permanecer em diferentes espaços de socialização, entre outros.

O conceito de *performatividade* (BUTLER, 1990, p. 08) caracteriza-se por ações regulatórias e praticadas repetidas vezes. Imprimem uniformidade de comportamentos culturais no que se refere a sexo e gênero. Significa dizer que apesar de ninguém pertencer a um gênero desde sempre, há ações regulatórias que não impossibilitariam, mas ao menos dificultariam a uma pessoa se sentir livre para se comportar como o gênero em que se percebe.

Judith Butler (2003, p. 194) propõe uma discussão de gênero sobre a percepção no campo performativo, procurando registrar o agir das pessoas descolando o corpo do gênero. A autora acredita que o gênero como ato performativo manifesta-se em qualquer corpo, e propõe uma disjunção da tradicional vinculação entre corpo a gênero. Nessa análise, o corpo não se resume a algo natural, mas se identifica de acordo com sua superfície politicamente regulada.

Existiria um “roteiro”, com papel já atribuído, que precisa somente ser encenado, considerando que *“não se pode aludir a um corpo que não haja sido desde sempre interpretado mediante significados culturais; portanto, o sexo poderia não cumprir os requisitos de uma facticidade anatômica pré-discursiva”* (BUTLER, 2008, p. 57).

De acordo como Butler (2003, p. 24 e 25), os gêneros performativos não comportam essências ou identidades em suas representações corporais:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (o que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devem permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade,

significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino.

Na tentativa de desvincular o corpo (percebido de maneira sexuada) e gênero, a autora tenta desconstruir a determinação binária. Propõe a ampliação acerca das relações que existem entre sexo e gênero, sobretudo a ruptura das formas sociais que concebem e até mesmo condicionam as maneiras de se comportar de homens e mulheres, diferentemente das que se esperam do corpo masculino e feminino.

Se de um lado o sexo perfaz uma categoria tomada em seu gênero, de outro não há sentido em definir o gênero como interpretação cultural do sexo. Gênero não deve ser concebido meramente como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (BUTLER, 1998).

Para Butler (2003, p. 20), “ser” uma mulher não se resume a tudo do que é ser alguém, pois além de o termo não lograr ser exaustivo, não predefinir traços de gênero da “pessoa”, “ser” transcende a parafernália específica de seu gênero. A denominação nem sempre se formou de maneira coerente ou consistente em diferentes contextos históricos. O gênero posiciona interseções com modalidades de raça, classe e etnia, sem se desprender dos temas regionais de identidades discursivamente elaboradas.

Nas análises de gênero de Butler (2003), observa-se intencional distinção entre sexo e gênero. A autora afirma que por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente formado, e conseqüentemente, não é o resultado causal do sexo, tampouco que seja fixo quanto o sexo.

Tomando o conceito de gênero como categoria de análise, Butler (2010) afirma que não há um “corpo natural”, pois todos os corpos são generificados. E essa constatação, também observada nas palavras de Beauvoir, que já citamos, de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, ou seja, gênero não é algo que somos, mas o que fazemos, por meio de uma sequência de atos.

Na tentativa de analisar a força da categoria de gênero, Erving Goffman (1979) observa as relações de poder em *Gender advertisements*. Com base em

perspectiva etológica, ele analisa 508 anúncios publicitários, do início da década de 1970, e em suas observações o autor discorre sobre a maneira como as imagens representam a relação entre homens e mulheres.

Goffman (1979) ressalta em seus achados o que considera condutas “ritualizadas”. Apesar de estarem todo o tempo evidenciado nas posturas, possuem alto significado subjetivo nos códigos culturais ritualizados.

No exemplo se nota a maneira como se estruturam brinquedos e brincadeiras direcionados a crianças pequenas, condicionando certos tipos de objetos, materiais e cores a determinado gênero.

Quando se possui uma conduta que destoa dos rituais formatados pertinentes a determinado gênero, existe a tendência de se gerar dúvidas sobre a feminilidade das mulheres ou a masculinidade dos homens. Sobretudo em uma sociedade em que grande parte da população deseja manter o comportamento em um status reconhecido a partir da normalidade.

Goffman (1997, p. 33) acredita que há um idioma corporal. Nas interações transmitem informações sobre si, voluntariamente ou por distração. Os comportamentos sociais tomados durante as interações são, na realidade, a representação aos olhares dos observadores.

Ainda sobre o conceito de gênero, Scott (1989, p. 23), ao se referir à tríade “classe, raça e gênero”, retrata a inexistência de paridade desejada entre os termos. A autora justifica que enquanto a categoria de “classe” se baseia na teoria complexa de Marx, constatadas nas determinações econômicas e da mudança histórica, as categorias de “raça” e “gênero” não são veiculadas sob as mesmas associações.

Segundo Scott (1989, p. 4), no caso de gênero, o seu uso comporta um elenco de posições teóricas e de simples referências descritivas das relações entre os sexos.

Em grande parte, as tentativas de historiadores de teorizar gênero recaem sobre quadros tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações antigas que propõem explicações causais e universais, com abordagens que utilizam duas categorias distintas, o que pela ótica de Scott (1983) é ilusório.

Sobre as categorias, a autora ressalta que a primeira é essencialmente descritiva, e refere-se à existência de fenômenos ou realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. Na segunda, o uso é de ordem causal, elaborada a partir de teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando entender como e por que aqueles tomam a forma que apresentam.

Teóricas fundamentadas pelo patriarcado se concentram na subordinação das mulheres, e encontraram explicação na “necessidade” de o macho dominá-las (O'BRIEN, 1981). A análise teórica baseia-se na diferença física, por entender que têm caráter universal e extrapolável a todas as pessoas e culturas.

Entretanto, quando uma teoria que se baseia unicamente na variável da diferença física traz um sentido coerente ou inerente ao corpo humano, e renuncia qualquer construção sociocultural, ignorando a historicidade do gênero em si, tende a não refletir a realidade imposta pela variabilidade de sociedades e culturas que compõe as diversas populações nos diferentes espaços de convivência e sobrevivência.

Esse tipo de percepção foi observada do século XVIII até o início do século XX. Retratou-se a ausência de preocupações voltadas a tornar visível o tema gênero na maioria dos estudos sociais. Somente no final do século XX se constata, na teoria, preocupações relativas ao debate de gênero como categoria de análise.

Mesmo quando algumas teorias produziram sua lógica com uso de analogias opositivas entre masculino/feminino, e outras reconheceram a questão feminina, observaram-se marcantes preocupações com a formação da identidade sexual subjetiva. E o gênero como meio de falar de sistemas de relações sociais ou entre os sexos. Ainda assim, esse aparecimento não tinha ocorrido de maneira clara e objetiva (SCOTT, 1989, p. 43).

Ao considerar a identidade sexual e as maneiras de viver a sexualidade como fator intrínseco à subjetividade, denota-se a aparência de estabilidade e naturalidade da norma binária de heterossexualidade. Enviesam-se por ela

maneiras pelas quais os fatos naturais corpóreos adquirem significado cultural pelo gênero (BUTLER, 1986, p. 35).

Na definição de gênero proposta por Scott (1995), identificam-se inicialmente dois pontos como forma de entendimento do conceito:

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único.(p. 21)

A autora apresenta a análise de como as relações de gênero comportam-se socialmente, destacando o poder, fator preponderante em sua percepção, atribuindo a ele importante papel relacional.

O termo gênero ganhou mais espaço nos debates acadêmicos na década de 1970, com a colaboração de pesquisadores das áreas humanas e sociais.

A multiplicidade dos diferentes estratos e relações sociais e culturais, além de modelar os comportamentos entre homens e mulheres, no que concerne ao corpo e ao sexo, produziu uma gama de especificidades não rígidas quanto à expressão afetiva. E colaboraram para a problematização e uso do gênero como categoria de pesquisa, percebida por meio de instrumentos políticos, opondo-se às estruturas normativas (SCOTT, 1989).

A partir dessa percepção marcam-se as descrições observadas em gêneros de homens, mulheres e outras formas de comportar-se. Muito embora, as representações de feminilidade e masculinidade são persistentemente utilizadas para fundamentar as percepções de gênero. E outras maneiras de existir tendem a ser consideradas formas desproporcionais à dualidade, afirmando uma dicotomia amplamente observada em diversos marcadores sociais.

Ao contrário de se buscar a fixação de padrões, os estudos sobre gênero passam a considerar todas as construções sociais e culturais. Opõem-se a diferenciações biológicas, que por base fundamentavam (e fundamentam) as perspectivas naturalizantes.

Essa perspectiva se posiciona negativamente aos direitos sexuais, à medida que atrela a necessidade existencial à reprodução humana, ignorando comportamentos que não identificam a reprodução como objetivo de vida, depreciada pelo discurso higienista.

Henriques (2007, p.16) discorre:

Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como *homens* e *mulheres* e o que é – e o que não é – considerado *de homem* ou *de mulher* nas diferentes sociedades e ao longo do tempo.

Epstein e Richard (2000) identificam a relação entre nacionalidade e sexualidade. Notaram na regulação das identidades sociais que dizem respeito ao caráter sexuado do Estado por meio de políticas nacionais e locais. Têm como objetivo normatizar as relações de gênero e a diversidade em práticas da sexualidade, de modo a regular as concepções de reprodução e família.

Os autores apresentam a relação existente na regulação de identidades sociais executadas por meio da escola, e registram o papel da instituição como agência de seleção, veiculação, reconhecimento ou negação de direitos. Diante de uma reflexão crítica, no campo da diversidade, Butler (1990, 2009) denomina a condução como de matriz heterossexual, quando se impõe a heterossexualidade como padrão.

Os estudos sobre gênero possibilitaram a percepção do conceito como categoria analítica, passível de produzir conhecimento acerca do processo social e determinado historicamente pelo controle dos corpos. Muitas vezes ocorre por meio de formas implícitas ou não percebidas na produção de políticas públicas e relações estabelecidas no cotidiano escolar (VIANA, 2015).

9.2. Gênero: marcador de controle social

Scott (1989, p.37) acredita na necessidade de se superar o uso da categoria gênero utilizado nas relações com educação, mercado de trabalho e sistema político.

No campo da educação, sobretudo ao considerar a produção de conhecimento, Schott (1996, p. 109) ressalta:

Na Alemanha, por exemplo, erudição e pesquisa ocorreram inteiramente no seio do sistema universitário, que se achava profundamente enraizado na vida eclesiástica. Como as universidades surgiram literalmente da Igreja, as mulheres foram também excluídas dessas novas instituições, assim como haviam sido excluídas da pregação evangélica. A concepção leiga de razão pura e conhecimento desinteressado que surgiu nesse contexto reflete o compromisso ascético cristão em purificar a alma da poluição do corpo e excluir as mulheres do caminho da razão pura.

A notada ligação entre religião ascética e conhecimento universitário criou resistência pela declaração de participação das mulheres nos avanços e debates das ciências modernas. Diante da restrição das mulheres em estudar, por muito tempo a sociedade esteve tomada por um posicionamento androcêntrico bem mais amplo do que o atual, que passou a ser enfrentado somente depois do surgimento dos movimentos feministas de todos os matizes, inaugurado no século XX.

Nas escolas, educar conformou-se na profissão apresentada com visível feminização das profissionais que atuavam e atuam nas instituições escolares, perfazendo uma das poucas profissões em que as mulheres atuariam de maneira digna e conciliável com os trabalhos domésticos e a maternidade, em vertente ligada quase sempre ao cuidado das crianças.

Como especificado na introdução desta tese, estudos mostram as desvantagens em que as mulheres estão submetidas no mercado de trabalho, ao terem as condições de emprego e salários comparadas às oferecidas aos homens.

As diferenças entre as relações de gênero encontravam explicações científicas que tentavam provar que o sexo feminino era fruto de “má formação” no processo de gestação, atestando a inferioridade mental e física das mulheres – ratificando o devido lugar social (BORTOLINI et al., 2014).

No cenário político apresentado pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE)¹ em 2016, a representatividade de mulheres eleitoras no Brasil é maioria, com 52%.

Mas nas candidaturas as mulheres são minoria, - 32% no total de pessoas que pleitearam vaga nas diversas autarquias públicas. Seguindo a mesma lógica, em 2016 conseguiram atingir 13% dos cargos legislativos no território nacional.

A grande maioria das mulheres eleitoras do País, ao escolher candidatos, optam por eleger homens.

Segundo Scott (1989, p. 48), os temas ligadas à política e ao poder em seu sentido mais tradicional são território praticamente inexplorado, pois o gênero é visto como categoria antitética aos negócios sérios da verdadeira política. Ademais, a história política foi o bastião de resistência à inclusão de materiais ou assuntos sobre mulheres e gênero.

1 – Disponível em <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais-2016/eleicoes-2016>. Acesso 26/02/17

Não obstante, o gênero foi – e ainda é – usado na política, ora para criticar, justificar e até mesmo destituir reinados de monarcas e\ou expressar relações entre governantes e governados (WEIL, 1985 apud SCOTT 1989).

Scott (1995, p. 27) completa:

A alta política, ela mesma, é um conceito de gênero porque estabelece a sua importância decisiva de seu poder público, as razões de ser e a realidade da existência da sua autoridade superior, precisamente graças à exclusão das mulheres do seu funcionamento.

Ainda Scott (1995, p. 92):

...o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, parte do sentido do poder, ele mesmo, colocar em questão ou mudar um aspecto, ameaça o sistema por inteiro.

(conferir as vírgulas, aqui são fundamentais...)

Na história política recente no Brasil foi engendrado o *impeachment*” da então presidenta Dilma Rousseff, a partir de um processo inconstitucional. Resultou em cassação de mandato ², ela que foi eleita de maneira legítima. O processo iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo presidente da Câmara dos Deputados, de denúncia por crime de responsabilidade fiscal. Dias depois da saída da presidenta eleita, o mesmo ato

motivador do processo de *impeachment* deixou de ser crime, por meio da aprovação de lei no Senado Federal a fim de beneficiar seu sucessor³.

O feito caracterizou-se pela tomada do poder com a violação de regras constitucionais e sem a participação popular. Por isso, pode ser considerado um golpe de Estado, analisado sob essa perspectiva⁴. Foram inúmeras as situações que demonstraram afrontamento da autoridade presidencial porque se tratava de uma mulher na presidência.

Foi exemplo de explícita ligação entre o gênero e o poder, parte da definição de gênero associada à maneira de significar as relações políticas que são consideradas incompatíveis com o “lugar da mulher”.

2 - Fonte - https://pt.wikipedia.org/wiki/Processo_de_impeachment_de_Dilma_Rousseff. Acesso em 23 de março de 2018.

3 - Fonte - <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2016/09/02/apos-impeachment-senado>. Acesso em 23 de março de 2018.

4 – Fonte: <http://www.criticaconstitucional.com.br/por-que-foi-um-golpe>. Acesso em 23 de março de 2018.

10. CAPÍTULO 02 - NORMATIZAÇÃO DO DEBATE SOBRE GÊNERO NAS UNIDADES BRASILEIRAS DE ENSINO

Como a pesquisa tem por pressuposto que a categoria gênero detém expressivo alcance analítico, é fundamental debater as relações de gênero no contexto escolar. E, com isso, buscar informações que esclareçam as maneiras que historicamente o tema é normatizado, assume relevante papel na tese.

Neste capítulo, evidenciaremos as construções políticas de documentos oficiais que se apresentam como estruturas fundamentais dos espaços de debates que tratam e problematizam assuntos que medeiam o gênero nas escolas.

Sabidamente, a área da educação, como esfera atuante do poder público, na qualidade da oferta do ensino público, e de órgão fiscalizador das instituições particulares, mostra-se um campo no qual uma série de dispositivos legais são pensados, construídos e constituídos, para a garantia de padrões mínimos de qualidade e organicidade dos diferentes sistemas de ensino.

De um lado, observa-se que para se institucionalizar ações que se estendam a todos os sistemas de ensino no âmbito nacional, os dispositivos legais tendem a agir a partir do princípio da organicidade para angular as práticas e garantir direitos às pessoas atendidas nas unidades de ensino.

Ao pensar a partir das relações as estruturações de dispositivos legais, Agamben (2002, p.11) conceitua que o poder do Estado sobre a população é Poder Soberano. O autor acredita que esse Poder não se limita a administrar o espaço territorial (Estado Territorial), pois na formação do Estado de população, a vida dos habitantes também é uma das principais preocupações, sobretudo na

intenção de conquistar governabilidade, convergência entre poder político e capitalismo. Para Agamben, esse poder tem a capacidade de decidir sobre a normalidade da vida social em espaços individuais e coletivos, como as unidades de ensino.

Foucault (1999b, p. 289) observa que o poder exercido pelo Estado pode ser aplicado em forma de biopoder, justificado racionalmente, utilizado pela ênfase na proteção da vida, regulando igualmente o corpo. O biopoder se ocuparia nas relações de gênero, gestão da natalidade, sexualidade, saúde, higiene, entre outros. Pois essas atividades humanas mobilizam uma série de preocupações políticas.

Educar o comportamento do corpo seria uma importante forma de exercer o biopoder. A população se comportaria de acordo com as normas mais convenientes à manutenção do controle social.

Na tentativa de entender a configuração social imposta por meio de normas configuradas pelo poder do Estado, Weeks (2003) define algumas dimensões:

- *os sistemas de família e parentesco*, observados como regulador, incrementados pela satisfação que a estrutura familiar necessita apresentar à sociedade, e que depende de fatores históricos.

- *a organização econômico-social*, na qual o autor aloca o controle familiar por meio de contraceptivos pelas mulheres, sobretudo as que trabalham fora de casa, e até mesmo as que mantêm sozinhas o sustento da família.

- *as formas de regulação social - formais e informais*, que com a transformação das regulações advindas da religião se desdobram por meio da educação, psicologia, medicina, da intervenção social e práticas que se justificam pela promoção da saúde.

- *contextos políticos*, percebidos por Weeks (2003) nos conflitos originados por forças políticas diante das determinações legislativas, visto nas intervenções morais em relação ao gênero e à sexualidade.

Por fim, o combate ou a falta de políticas públicas que atendam aos sujeitos que compõem as *culturas de resistência*, percebidas pelos movimentos

de oposição e resistência aos códigos morais impostos socialmente aos gêneros, exemplificados pelos movimentos feministas e os denominados como LGBT, que correspondem a grupos compostos por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Decerto que o poder aqui destacado age na normatização das pessoas de modo geral. Mais especificamente, nas que apresentam maior dependência dos serviços públicos praticados pelo Estado, há um impacto maior das exigências e normatizações imputadas, sem as quais se incorreria em restrições no acesso às atividades e serviços estatais.

Devem ser citados os serviços de saúde e educação no Brasil. Cidadãos que possuem recursos próprios para custear suas necessidades em ambos os serviços, apesar de seguir normas dos órgãos reguladores, comumente não terão restrição ao acesso por motivos contingenciais (DUSSAULT, 1992).

Agamben (2002, p. 13) destaca o poder biopolítico, composto por tecnologia de governo pela qual os mecanismos biológicos dos indivíduos passam a integrar o cálculo da gestão do poder. Como resultado, a gerência política da vida, controlando a sexualidade e natalidade, por exemplo. Por meio desses mecanismos de intervenção biopolítica, constroem-se normas que atuam direta e indiretamente sobre o corpo e comportamento da população.

Acredita-se que os debates sobre gênero nas escolas é um campo repleto de dissensões, permeado por resistências, criadas não somente por professores e alunos, mas pela presença, ausência e mesmo subjetividade com que dispositivos legais tratam o assunto em relação às diferentes comunidades e movimentos sociais.

A manutenção das relações em duas importantes agências – família e escola – é interligada na passagem do mundo privado das relações familiares para a ocupação da escola como espaço público, sem a necessária presença de um adulto da família (SPOSITO, 2005, p. 209). O que configura ao menos parcial liberdade e busca da autonomia por parte dos atores.

Mas se por um lado os espaços escolares possibilitam um movimento favorável à sociabilização mais estrutural pelos estudantes, por outro facilitou a

tentativa de produção de normas às frequentadoras e frequentadores e trabalhadoras e trabalhadores desses espaços.

Recebendo significado social de “moratória” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 23), legitimando um tempo para dedicação exclusiva à formação, visando a uma preparação para as funções que desempenharia somente no futuro, acredita-se que na formação na instituição escolar, os adultos seriam preparados em uma sociedade ideologizada.

A esse respeito, Abramo (2008), ao se referir à sociedade moderna, enfatiza que o jovem é preparado

...para um exercício futuro de cidadania, dada pela condição de adulto, quando as pessoas podem e devem (em tese) assumir integralmente as funções, inclusive as produtivas e reprodutivas, com todos os deveres e direitos implicados na participação social (Abramo, 2008, p.110).

Não obstante, a sociedade, ao buscar a uniformidade dos comportamentos, com submissão à imposição de regras e mesmo à conformação de condições desfavoráveis, tende a produzir uma relação conflituosa, com os que se comportam de maneira aversiva a essas imposições.

Tome-se como exemplo o movimento organizado por jovens estudantes da rede estadual de São Paulo contra o projeto do governo do Estado que previa o fechamento de diversas escolas¹⁻². A mobilização dos estudantes resultou na revogação do Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015.

1-<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/12/05/governo-alcmin-afirma-que-vai-revogar-decreto-da-reorganizacao.htm>. Consultado em 24 de novembro de 2016.

2-<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1714946-sob-protestos-alcmin-suspende-plano-de-reorganizacao-de-escolas.shtml>. Consultado em 24 de novembro de 2016.

Mobilizações desse tipo tendem a encontrar definições que repousam sobre a “rebeldia”. Com visão funcionalista, veem a rebeldia como “disfunção” atrelada à delinquência. Estabelecem a rebeldia como impulso à transformação social, acolhendo-a como forma de radicalismo (GROPPO, 2010). Interessante e inesperado ato de resistência por parte dos secundaristas, o Estado relutou em aceitar as reivindicações dos jovens. Esperava-se conformação às imposições instituídas por meio do decreto publicado.

Para Foucault (1999), trata-se de uma tecnologia de poder que remonta à época clássica, quando as pessoas e seus corpos eram (são) reconhecidos como objeto e alvo do poder, passíveis de serem manipulados. Para o autor, essas ações governamentais visam a produção de corpos dóceis, com a finalidade de se estabelecer obediência.

Gadamer (2006, p. 87) acredita que

...deveríamos ver como os problemas que são colocados pela corporeidade, precisamente por causa da não tematização e do sempre apenas relativamente episódico caráter da perturbação dessa corporeidade, como esses problemas também podem nos ensinar sobre o modo de lidar com toda essa nossa aparelhagem civilizadora e todas as suas possibilidades instrumentais.

Definir extensivamente condutas e normas a serem aplicadas a um conjunto de pessoas a partir de uma análise descontextualizada, ou mesmo coibir o debate por meio do poder do Estado, não se configura uma saída a posições atreladas a temas produzidos a partir da desinformação.

Ao contrário, a proposta de se explorar o que se mostra incompreensível, com aparatos teóricos que colaboram com determinado fenômeno, como o debate de gênero nas escolas, somado ao diálogo democrático do tema, é uma das vertentes que devem ser assumidas pelo Estado, na figura dos profissionais

e das profissionais da educação, para serem criados caminhos mais coerentes ao esclarecimento das incertezas que fundamentam dúvidas nas escolas.

Deve ser citada a heteronormatividade observada no campo educacional, a qual relega como “inadequações” e “exóticos” comportamentos que diferem da normalidade. Colocada como determinante na estruturação de dispositivos legais e nas propostas pedagógicas, destaca-se pela resistência em acessar conhecimentos essenciais nesse campo de conhecimento, o que dificulta a elucidação de dúvidas associadas ao debate no âmbito educacional.

A experiência científica sempre esteve voltada primeiramente à subjugação dos aparecimentos do inadequado. Com base nesses conhecimentos, há milhares de normas e regulamentações que assimilam uma crescente burocratização da vida (GADAMER, 2006, p. 110) e dos corpos.

Guacira Louro (2018, p.64) salienta que existem conhecimentos em relação aos quais há recusa em se aproximar, aos quais se nega acesso ou se resiste. Diferentemente do observado, a resistência ao conhecimento deveria levar a alcançar condições e limites do conhecimento de dado grupo e sua representatividade social.

10.1. Rumos do debate de gênero nas escolas

Além de uma série de dispositivos legais utilizados para normatizar o funcionamento de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, no início deste século o governo federal produziu o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) de nossa história. Com vigência de dez anos, foi publicado em 2001 pela lei nº 10.172, e delimitava metas, objetivos e diretrizes que visavam impactar as ações escolares, inclusive no currículo das unidades de educação básica. No

texto da lei, as metas 11, 12 e 31 previam a necessidade de se debater as relações de gênero nos currículos escolares:

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem, tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos. (grifos nossos)

Outra informação importante da lei nº 10.172 refere-se à distribuição das matrículas quanto ao gênero. Apresentavam evidente equilíbrio na distribuição sendo 49,5% do gênero feminino e 50,5% do masculino, havendo uniformidade em todas as regiões do País.

Com o fim da vigência do primeiro plano programado para vigorar na primeira década deste milênio, houve novamente discussões que visavam à produção de novas metas, objetivos e diretrizes para ampliar os debates iniciados, na intenção de aprofundar conhecimentos anunciados.

O início do debate deu-se pelo PL 8035/2010, que visava aprovar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. O documento previa dois pontos que tratavam do debate sobre gênero nas escolas: o primeiro mostrava a

consolidação da política direcionada a um projeto político-pedagógico participativo, que teria como fundamentos a autonomia, qualidade social, gestão democrática e participativa e diversidade cultural, étnico-racial e de gênero. E o segundo dizia sobre a necessidade de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Com isso, o PL, prudentemente, daria origem ao segundo Plano Nacional de Educação, que vigoraria de 2011 a 2020. Constavam em seu texto debates sobre *“igualdade de gênero”*, *“preconceito e discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero”*. Entretanto, o texto foi interpretado equivocadamente por alguns parlamentares, pois denominaram a alusão à identidade de gênero como *“ideologia de gênero”*, e se opuseram ao projeto.

A partir disso, observaram-se movimentos no campo político por parte de organizações civis e partidos, que passaram a pressionar deputados e senadores. Eles produziram um substitutivo ao projeto inicial apresentado, para retirar esses termos do PNE.

O grupo, legitimado por forças conservadoras e conectado à moralidade de extração religiosa, em dezembro de 2013 aprovou um substitutivo - o Projeto de Lei Complementar (PLC) 103/2012, eliminando todos os trechos do texto atrelados a gênero, justificando o combate ao que denominaram *“ideologia de gênero”*.

A Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei 8035, de 2010, presidida pela bancada do DEM (partido político brasileiro de centro-direita/direita, cuja ideologia política são o liberalismo e o social liberalismo), declaradamente contrária ao debate sobre gênero nas escolas, deliberou em reunião ordinária, a 23 de abril de 2014, até mesmo a utilização de *“(a), (as)”* para qualificação do gênero feminino³.

Em audiência pública marcada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados sobre os termos *“ideologia de gênero e orientação sexual”* no PNE, o debate foi solicitado pelos deputados Givaldo Carimbão (PROS-AL),

Diego Garcia (PHS-PR), Flavinho (PSB-SP), , professor Victório Galli (PSC-MT) e Eros Biondini (PTB-MG). O deputado Eros argumentou que “*quando o Plano Nacional de Educação tramitou no Congresso, deputados e senadores concordaram em retirar a questão de gênero e orientação sexual do texto, por considerá-la inadequada*”.

Para discussão na audiência pública foram convidados o presidente da CNBB e arcebispo de Brasília, dom Sergio da Rocha; o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Eduardo Deschamps; o coordenador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib; o presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família e coordenador do Movimento Legislação e Vida, Hermes Rodrigues Nery⁴.

As discussões arrastaram-se por quase quatro anos. Durante esse período, por meio de maior representatividade da Conferência Nacional de Educação, validou-se um documento no qual se previa a retirada do tema gênero das práticas escolares.

Mesmo após amplos debates e embates no campo político, provavelmente pela baixa representatividade de parlamentares que se posicionassem pela manutenção do texto original, o Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, diferentemente do primeiro Plano Nacional de Educação, passou a reduzir substancialmente a ação nos debates. Sempre ocorreram e continuarão sendo essenciais nas propostas de aprendizagem de todas as escolas no Brasil e no mundo.

3- Fonte: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 02 de abril de 2018.

4 -Fonte:<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499537-EDUCACAO-DEBATE-APLICACAO-DA-IDEOLOGIA-DE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-NO-PNE.html>. Acesso em 02 de abril de 2018.

Corroborada à ação, também pela maioria, deputados federais e em seguida os senadores, aprovaram a lei 13.005, alterando o Projeto de Lei original, elaborado para vigorar a partir de 2010, com os mesmos moldes das decisões tomadas na CONAE.

Diante do movimento no âmbito federal, alguns Estados excluíram trechos que faziam referências às discussões sobre gênero, como Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Tocantins⁵.

Seguindo a mesma lógica, os municípios de Viçosa e Varginha (MG), Paranaguá e Cascavel (PR), Mossoró (RN), Jundiaí⁶, Santa Bárbara d'Oeste e São Paulo (SP)⁷ também retiraram dos textos dos planos municipais os debates associados a gênero.

Na cidade de São Paulo, isso ocorreu em 2015. Vereadores optaram pela retirada dos mesmos termos do Plano Municipal de Educação.

Analogamente à esfera federal, no que se refere ao substitutivo, a presidência da Comissão e da Câmara de Vereadores foi direcionada por políticos do DEM, sobretudo pelo vereador Milton Leite.

O PL inicial, de número 00415/2012, previa na meta 22 promover e institucionalizar mecanismos e práticas educativas de combate a quaisquer formas de preconceito e discriminação (raça-etnia, gênero, idade, orientação sexual, religião etc.), tendo como foco a equidade, justiça social e valorização das diferentes culturas.

5- <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml> Acesso em 07 de junho de 2016.

6- <http://www.jundiai.sp.gov.br/noticias/2015/06/13/questao-de-genero-fica-fora-do-plano-municipal-de-educacao/> Acesso em 07 de junho de 2016.

7- <http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-educacao-proibicao-genero/> Acesso em 07 de junho de 2016

Ainda propunha estratégias para promoção de ações contínuas de formação e sensibilização da comunidade escolar, visando ao combate à discriminação etnicorracial, orientação sexual, gênero, migrantes e imigrantes e comunidades tradicionais, além de pessoas com diferentes deficiências (mental, física, auditiva, visual, surdocegueira e transtorno global do desenvolvimento).

Na Lei 16.271, publicada no Diário Oficial do Município a 17 de setembro de 2015, o texto foi totalmente alterado, sobretudo com a retirada dos termos gênero e orientação sexual.

Na tentativa de compreender o argumento que acusa a presença de “ideologia de gênero”, fomos buscar na fala de seus defensores a definição do termo.

Uma das justificativas observadas pelos vereadores é que gênero trata de tema ideológico, e que a intromissão do poder público estimularia a homossexualidade entre crianças e jovens⁸. Com essa medida, “salvariam” as famílias de uma proposta “perniciosa”⁹⁻¹⁰.

Em 8 de junho de 2015, o cardeal Dom Odilo Pedro Scherer, arcebispo metropolitano de São Paulo, em carta aberta à população, mais objetivamente direcionada aos vereadores⁸, afirmou:

8- <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/08/vereadores-aprovam-plano-municipal-de-educacao-sem-discussao-de-genero-7921.html>. Acesso em 04 de junho de 2016.

9- <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-em-segunda-votacao,1750613> Acesso em 04 de junho de 16

10- http://www.arquisp.org.br/sites/default/files/arquivos/arquidiocese/arquivos/nota_tramitacao_do_pme_de_sao_paulo_150608_vs01.pdf Acesso em 07 de junho de 2016.

acompanha atentamente a tramitação do Plano Municipal de Educação de São Paulo, no qual se faz menção a “questões de gênero”. Segundo a ideologia de gênero, o indivíduo precisa libertar-se de sua identidade sexual biológica e “construir” uma identidade de gênero inteiramente subjetiva. Isto não deixa de suscitar perplexidade e preocupação. As consequências de tal distorção antropológica na educação poderão ser graves.

Os legisladores têm o dever de buscar em tudo o bem comum, de acordo com critérios de verdade e respeito pela natureza e dignidade da pessoa humana, evitando a indevida ingerência do Estado no direito e dever dos pais e das famílias de escolher o tipo de educação dos filhos, segundo sua consciência.⁸ (grifos nossos)

As palavras do cardeal poderiam colaborar no entendimento do que tem sido denominado por “ideologia de gênero” daqueles que apresentam aversão ao tratamento do tema gênero nas escolas.

Observa-se no movimento a evidente ausência de conhecimento dos termos elencados nos planos, somada à pouca ou nenhuma clareza acerca da necessidade de se abordar relações de gênero nos currículos escolares, e assuntos correlacionados aos temas.

Diferentemente da maneira notada na produção do segundo Plano Nacional de Educação em 2013, desde 1948 existia um movimento mundial pela abordagem das relações de gênero, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro 1948, artigo 2º:

11- <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-em-segunda-votacao,1750613> Acesso em 04 de junho de 16

12- http://www.arquisp.org.br/sites/default/files/arquivos/arquidiocese/arquivos/nota_tramitacao_do_pme_de_sao_paulo_150608_vs01.pdf Acesso em 07 de junho de 2016.

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Certamente, as relações de gênero sempre estiveram presentes nos diferentes universos interativos das populações humanas. Mesmo diante da proposta de invisibilizá-la povoa o ideário de movimentos e grupos conservadores, a concretização da proposta é impraticável.

Não há como separar o inseparável. Ao passo que se tenta ignorar temas absolutamente evidentes no cotidiano de todas e todos, cria-se outro problema: a marginalização de comportamentos não padronizados, daqueles e daquelas que fogem da norma, como as pessoas da comunidade LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e estudos Queer). O induziria os grupos a se sentir inferiorizados e se esconder nos espaços de convivência coletiva (a escola), causando a exclusão e/ou fracasso escolar.

Para superar essas e outras generalizações, é imprescindível questionar as dimensões sociais, político-institucionais e pessoais dos sujeitos, e a partir daí identificar fragilidades, com destaque das ligadas às condições de saúde e de vida; (in)acesso a informações e formações; gênero atrelado a raça/etnia e classes sociais; e (in)suficiência de políticas públicas em educação (BRASIL, 2007).

A partir desses acontecimentos, observar deve-se atentar com prudência a consequência da retirada do tema gênero do Plano Nacional e de alguns Planos Municipais de Educação. Deve-se considerar que essa ação tende a impactar as escolas, por meio de propostas educacionais e destinação e gastos de recursos oriundos do poder público para o ensino.

Na prática, ocorreriam certas retaliações por parte dos órgãos fiscalizadores: contestações dos gastos de valores destinados às unidades de ensino para seus projetos educacionais que contemplem o tema.. Agências

fiscalizadoras e responsáveis pela recepção das prestações de contas contestariam a aquisição de materiais didáticos, pedagógicos e estruturais que destoassem das especificações dos Planos de Educação Nacional e Municipal.

Essas possibilidades tendem a reduzir a autonomia das escolas na construção de propostas pedagógicas e curriculares. As quais devem ser permeadas a partir das especificidades da unidade de ensino, sob a perspectiva da gestão democrática da educação, como está no parágrafo VII do artigo 3º e no artigo 14º, 15º, da Lei 9394/1996.

Nesses casos, as unidades de ensino se valeriam desses e de uma série de outros dispositivos legais de âmbito nacional, que apresentaremos a seguir. E até mesmo internacionais, que garantem o debate de gênero em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

10.2. Legislação para assuntos de gênero nas escolas brasileiras: o que diz?

Ao analisar os dispositivos legais sobre as unidades de ensino da educação básica, a pesquisa identificou uma série de documentos que, produzidos em âmbito federal pelo Ministério da Educação balizariam as políticas educacionais em relação de gênero nas escolas.

É imperativo sublinhar que a invisibilização do debate ocorre em desacordo com a Constituição Federal de 1988. A Constituição tem como fundamento a *dignidade da pessoa humana* em seu artigo 1º, privando a pessoa do que alude o artigo 6º, que prevê *a educação como um direito social*, e vista como direito de *todos*, como ressalta o artigo 205.

Sob essa concepção da Carta Magna, é inaceitável haver vantagens de determinado grupo em detrimento de outros. É impreterível acentuar que diversos estudos apresentam de forma bastante clara uma série de situações nas quais as mulheres são tratadas de modo desvantajoso. Isso indica a

premência de se eleger entre as propostas educacionais o debate de gênero nas escolas.

Ademais, o artigo 3º da Constituição Federal estabelece em seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, e ratifica essa maneira de pensar. Entre seus objetivos fundamentais, deve-se *“promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”*.

Compete ainda destacar que a própria Lei 9394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com alterações), sublinha em seu artigo 3º, no qual repousam os princípios sobre os quais se deve basear o ensino. Nota-se aí a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e apreço à tolerância*.

Mediante leitura e análise de diversos dispositivos regulatórios e orientadores utilizados por professores no planejamento de aulas que contemplam aspectos das relações de gênero, destacam-se aqueles que usam o termo gênero de maneira explícita, e que fundamentam debates a esse respeito nas escolas brasileiras.

Entre leis, decretos, pareceres e resoluções do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, portarias, diretrizes e indicações, encontrara-se, de 1994 a 2017, um conjunto de 26 dispositivos legais no âmbito nacional. Eles garantem as bases legais da preservação dos debates sobre gênero nas unidades de ensino.

Foram rastreados em sites do governo federal, por meio do Ministério da Educação, diversos dispositivos. Todos eles produzidos nos últimos 23 anos, aplicáveis por professores durante o planejamento de aulas que contemplam as várias dimensões e aspectos de gênero nos currículos escolares.

Tabela 1 – Legislação do Ministério da Educação que aborda o tema gênero

LEGISLAÇÃO FEDERAL PARA EDUCAÇÃO NAS UNIDADES DE ENSINO	ANO
1. Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade.	1994
2. Portaria 1.656, que recomenda a prática da educação preventiva integral nos conteúdos e atividades curriculares, que contemple as questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis e, especialmente, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e a gravidez indesejável.	1994
3. Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Orientação Sexual.	1997
4. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes Formação pessoal e Social.	1998
5. Parecer CEB 22/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	1998
6. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	2000
7. Lei 10.172, que aprova o primeiro Plano Nacional de Educação.	2001
8. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, assinado pelo Ministério da Educação e Secretaria Especial de Direitos Humanos.	2006
9. Resolução/CD/FNDE/029/2007, que estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira complementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.	2007
10. Resolução/CD (Conselho Deliberativo)/FNDE(Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) 047/2007, que estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira complementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito	2007

do Compromisso Todos pela Educação, exercício 2007.

11. Decreto 186/08, de 9 de julho de 2008, que aprova o texto da 2008 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
 12. Decreto 6.949/09, 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção 2009 Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
 13. Parecer CNE (Conselho Nacional de Educação)/CEB (Câmara de 2010 Educação Básica), 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.
 14. Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais 2010 para o Ensino Fundamental de nove anos (2010).
 15. Parecer CNE/CEB 4/2010, que propõe as Diretrizes Nacionais para a 2010 oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
 16. RESOLUÇÃO 2, de 19 DE maio de 2010, que dispõe sobre as 2010 Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
 17. Parecer CNE/CEB 7/2010, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais 2010 Gerais para a Educação Básica.
 18. Resolução 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares 2010 Nacionais Gerais para a Educação Básica.
 19. Parecer CNE/CEB 5/2011, que trata das Diretrizes Curriculares 2011 Nacionais para o Ensino Médio.
-

-
20. Resolução 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012
 21. Parecer CNE/CP (Conselho Pleno) 8/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. 2012
 22. Parecer CNE/CP 14/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012
 23. Resolução 2/2012, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012
 24. Parecer do CNE/CEB 16/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012
 25. Resolução 8, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012
 26. Decreto 9.005/2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS, por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. 2017

Fonte: Ministério da Educação

10.3. Normatização do debate de gênero nas escolas brasileiras

O documento mais antigo data de 1994, denominado “Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade” (BRASIL, 1994). Previa a Educação Preventiva Integral, antropocêntrica, de conjuntura holística, com preparação do ser humano para a vida.

Estabelecia a busca de um comportamento sexual sadio, e procurava combater de modo efetivo a gravidez indesejada e a transmissão das DSTs/AIDS, ao mesmo tempo que fortalecia o indivíduo contra a ilusão do uso das drogas, estimulando a criação de valores positivos de convivência.

Afirmava que, como a biologia, a conduta sexual estava voltada à conservação da espécie. Essa predestinação filogenética estava escrita na programação da nossa existência. Segundo o documento, explicava por que todo ser humano encerrava um imenso desejo de posteridade.

Sem restringir o ato reprodutivo ao significado da sexualidade, as Diretrizes afirmavam que a biologia não explicava isoladamente a sexualidade, e nem sozinha era capaz de definir por que existia a vida humana, e sugeria a redefinição da sexualidade em termos mais amplos.

Elas se balizavam na pedagogia normativa (LUZURIAGA, 1957), a qual investigava fins e ideais da educação, em sua evolução e em seu estado atual, além da estrutura íntima. Acreditavam que a Educação devia promover a compreensão e a reflexão do conteúdo social e a dimensão do afeto, que davam significado à conduta sexual humana. Além de fornecer informações científicas de caráter biológico, enfocando, paralelamente a noção de sexualidade responsável, divulgando consequências do uso indevido do sexo na saúde individual e coletiva.

O documento evidenciava que a Educação Sexual devia ser transmitida por quem estava adequado à própria sexualidade, e acreditava na atividade sexual humana como forma saudável de prazer, procriação e comunicação interpessoal. Opunha-se ao emprego do sexo como instrumento de poder e dominação, e embora acreditasse que os preceitos morais e legais não

poderiam ser elementos cerceadores do desempenho sexual, afirmava que a observação pela sociedade era essencial como fator modelador da conduta individual e social.

Declarava que a sexualidade nunca fora mais abertamente debatida, desvelando-se preconceitos e silêncios, para ganhar amplo espaço nos meios de comunicação. Ressaltava ainda que o apelo da comunicação de massa se transformava em convite para a prática de um sexo descompromissado com o amanhã.

Tomava que a Educação Sexual era, prioritariamente, competência da família, atribuindo aos pais a formação da identidade de gênero e desempenho dos papéis sexuais dos filhos.

Delimitava a escola como cenário mais apropriado ao desenvolvimento de um Programa de Educação Sexual. Além da ação direta que exercia sobre os educandos e da capilaridade com que atuava na sociedade, indiretamente incentivava a família a desempenhar o papel que, de direito e dever, era destinado na educação integral do jovem.

A Diretriz estabelecia um programa de capacitação em sexualidade para os professores. Deviam enfrentar os problemas com objetividade, sem medo ou alarde, e se transformar em agentes multiplicadores da ação educativa. Por fim, considerava a multidisciplinaridade dos educadores na composição das equipes a serem treinadas por escola.

Apresentava em seu apêndice a Portaria 1.656, de 28 de novembro de 1994, que recomendava a inclusão da prática da educação preventiva integral nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, fundamental e de nível médio.

Em 1997, surgiram os Cadernos dos Temas Transversais, que compunham os Parâmetros Curriculares Nacionais, com temas subdivididos em três blocos, um deles, relações de gênero, previstas para ser tratadas nas diversas áreas do conhecimento, perpassando transversalmente todos os anos e séries da educação básica.

Em relação ao gênero, os professores deviam transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade e a dignidade de cada aluna ou aluno. Ao passo que orientavam as discussões, deviam respeitar a opinião dos alunos, garantindo a participação, explicitando preconceitos e trabalhando pela não discriminação.

Diversas mudanças na esfera doméstica refletiam alterações nas relações de gênero, mostrando a mulher menos confinada ao lar, o homem mais comprometido na esfera doméstica e paternidade. Isso gerava novas configurações familiares e revisão de papéis sexuais.

O documento destacava blocos de conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Sugeria uma discussão acompanhada do tema que lhe dizia respeito: a responsabilidade, que devia, idealmente, ser compartilhada pelo casal que buscava o prazer e não a concepção.

O texto dos temas transversais, ao elencar conteúdos que deviam ser contemplados no debate, pauta como necessidade a apresentação aos estudantes das diferenças entre métodos de esterilização definitivos e contraceptivos temporários. Apresentava ainda uma reivindicação pela inclusão da categoria gênero e etnia na análise dos fenômenos sociais. Retiraria da invisibilidade, as diferenças entre os seres humanos, que encobriam discriminações associadas ao gênero, a serem desvendadas e explicitadas para garantir a equidade como princípio ao exercício da cidadania.

No final da década de 1990, foi produzido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Dos três volumes, o segundo trata do tema “formação pessoal e social”. Abordava gênero, além da construção de vínculos, identidades, autonomia, autoestima, valorização da diversidade e conhecimento do corpo.

O documento destacava que, por volta de cinco ou seis anos de idade, as crianças vivenciam uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos. E gênero ocupava papel central no processo de construção da identidade. E refletia nas ações e interações entre as crianças, que tendiam à *separação espontânea entre meninos e meninas*.

Essas visões influenciariam a percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros.

O texto sugeria que a separação ocorria espontaneamente, ignorando os condicionamentos aos quais as crianças eram continuamente submetidas. Nascimento, escolha de objetos, cores, brincadeiras e espaços sociais demarcados na família, até aqueles que a escola e outros espaços de convívio coletivo promoveriam.

Quanto à identidade de gênero, o documento declarava que a atitude básica era transmitir, com ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. A criança devia brincar com as possibilidades relacionadas ao papel de homem e mulher. E sugeria o combate a padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher.

Ainda na década de 90, elaborou-se o Parecer CEB 22/98, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Sucintamente, apenas constatava que as crianças pequenas e famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida, definiam identidades influenciadas pelas questões de gênero masculino e feminino, cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena.

No início deste milênio, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000). Neles se encontrava a afirmação que a expressão de identidade nacional e a estética da sensibilidade, facilitariam o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria do gênero. Recomendavam a desconstrução do determinismo em relação a papéis sociais a serem desempenhados frente à escola, ao trabalho, à sexualidade, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com os quais interagem (BRASIL, 2000).

Em 2001, criou-se a Lei 10.172, que aprovava o primeiro Plano Nacional de Educação. Entre as metas observadas, previa-se a consolidação do programa de avaliação do livro didático. Estabeleceu como critério a adequada abordagem do tema, com a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzissem estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

Ainda a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes, assuntos relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem, como gênero e educação sexual.

Em 2006, surgiu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, assinado pelo Ministério da Educação e Secretaria Especial de Direitos Humanos. O documento interministerial visava ao desenvolvimento de políticas estratégicas de ação afirmativa na Instituição de Ensino Superior, que possibilitassem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas, alvo de discriminação por motivo de gênero. E trabalharia no fomento da inserção no currículo escolar de temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, garantindo a formação aos educadores.

A Resolução 029/2007 do Conselho Deliberativo e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação estabelecia critérios, parâmetros e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, em 2007. Destacava que sua fundamentação se dava a partir da Constituição Federal – Art. 208; Lei 8.666, de 21 de junho de 1993; Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei Complementar 101, de 4 de maio de 2000; Lei 11.439, de 29 de dezembro de 2006; Decreto 6094, de 24 de abril de 2007; Instrução Normativa STN 01, de 15 de janeiro de 1997, e alterações posteriores; Instrução Normativa 2, da Secretaria do Tesouro Nacional, de 1º de dezembro de 2005.

O texto justifica-se pela necessidade de maior detalhamento quanto à operacionalização da assistência financeira, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, aos Municípios, Estados e DF.

A Resolução apresentava em seu anexo II – A, eixos temáticos, linhas de ação e itens passíveis de assistência técnica e/ou financeira aos Municípios, com formação continuada das equipes das Secretarias de Educação, de gestores educacionais e gestores dos sistemas de ensino que atuam em todas as modalidades da Educação Básica, inclusive na Educação para a Promoção da Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual.

Desenvolvimento de ações para a educação do campo, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação na Promoção da Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual.

Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, no desenvolvimento de ações de formação continuada de professores que atuam em todas as modalidades da Educação Básica. Inclui-se a Educação para a Promoção da Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual.

O mesmo se previa na formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar, e direcionava para o Desenvolvimento de Ações de Formação continuada dos trabalhadores em Educação das redes públicas de Educação Básica.

Na elaboração e organização de práticas pedagógicas, observava-se a necessidade de se considerar a Educação para a Promoção da Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual.

No mesmo ano, foi publicada a Resolução 047/2007, do CD/FNDE, que estabelecia critérios, parâmetros e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, em 2007. A Resolução alterava pontos da Resolução 029/2007, sem revogá-la, mantendo-se da mesma maneira os pontos que tratavam de políticas públicas voltadas à estruturação do debate de gênero nas escolas.

Compunha-se de eixos temáticos, com linhas de ação e itens passíveis de assistência técnica e/ou financeira. Visavam à operacionalização para a educação direcionada à promoção da igualdade de gênero e diversidade sexual. Deviam ser organizadas a partir de práticas pedagógicas, com a formação continuada de professores voltados à promoção da igualdade de gênero e diversidade sexual. Ambas as resoluções seriam utilizadas pela gestão escolar em ações formativas e materiais pedagógicos que atendessem a essas temáticas nas escolas.

O Decreto 186/08 aprovava o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

Na data de 25 de agosto de 2009 promulgava-se a mesma convenção por meio do Decreto 6.949/09, dando a ele força de lei.

No texto do Decreto elencavam-se, entre seus princípios gerais, a igualdade entre homem e mulher, e declarava-se que os Estados parte da convenção comprometiam-se à criação de medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, avanço e empoderamento das mulheres. Ressaltava que em suas ações deveria se dar atenção à incorporação da perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência. O documento reconhecia que mulheres e meninas com deficiência estavam frequentemente expostas a maiores riscos, no lar e fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração.

No artigo 16 do Decreto, destacavam-se a prevenção contra a exploração, a violência e o abuso:

1. Os Estados-partes tomariam todas as medidas apropriadas de natureza legislativa, administrativa, social, educacional e outras, para proteger as pessoas com deficiência, dentro e fora do lar, contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados a gênero.

2. Os Estados parte também tomariam todas as medidas apropriadas para prevenir as formas de exploração, violência e abuso, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levassem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados parte assegurariam que os serviços de proteção levassem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas.

4. Os Estados parte tomariam todas as medidas apropriadas para promover a recuperação física, cognitiva e psicológica, inclusive mediante a provisão de

serviços de proteção, reabilitação e reinserção social de pessoas com deficiência vítimas de qualquer forma de exploração, violência ou abuso. A recuperação e a reinserção ocorreriam em ambientes que promovessem a saúde, bem-estar, autorrespeito, dignidade e autonomia da pessoa e levassem em consideração as necessidades de gênero e idade. O Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica 11/2010 tinha como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Eram manifestações de um relator, nesse caso um dos conselheiros de Educação em âmbito nacional, que apresentava argumentos que justificariam a criação de uma resolução ou lei que fundamentassem as ações da educação nacional. Inicialmente a explanação do técnico sobre o assunto submetido à sua consideração geraria o parecer, com caráter opinativo. Discorreria sobre a relevância do assunto para o interesse público. Após apresentado, o parecer seria votado pelos demais componentes do CNE e CEB. Compete acentuar que o texto do relator referia-se proficuamente ao assunto motivador da redação, e por isso poderia ser utilizado como subsídio aos profissionais da educação em suas ações. Integravam editais de certames para concursos públicos no âmbito educacional.

O parecer destacava que os direitos civis diziam respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como direito à privacidade, liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseava-se, historicamente, no empenho pela igualdade, perante a lei, de todas as camadas da população, independentemente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação era um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo.

Ponderava ainda que os direitos civis, políticos e sociais tinham caráter igualitário, em consonância com a temática da igualdade social. O direito à diferença buscava garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderariam as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade,

orientação sexual, entre outras. Esperava-se que a escola estivesse atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não houvesse mecanismos de exclusão que impossibilitassem a concretização do direito à educação.

O parecer tocava de modo interessante no debate sobre gênero nas escolas, ao salientar a necessidade e justificar a relevância social.

Designava a adolescência como período da vida que se modificava a partir das relações sociais e laços afetivos, intensificados nas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero.

Defendia que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento deviam articular a seu conteúdo, a partir das possibilidades abertas pelos referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetassem a vida em escala global, regional e local, e a esfera individual. Assegurava que temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, além dos direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), deviam permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Evidenciava que o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos havia se calado durante centenas de anos, sob o manto da igualdade formal, propiciava desenvolver empatia e respeito pelo outro. O que, enfim, era diferente de nós. Os alunos em sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, eram levados a conhecer as razões dos conflitos que se escondiam por trás dos preconceitos e discriminações que alimentavam as desigualdades sociais, de etnias, raciais, gênero e diversidade sexual, pessoas com deficiência, e os processos de dominação que tinham, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender.

Isso levava a reafirmar a necessidade de persistir e resistir ao silenciamento constatado pelo relator no tocante às relações de gênero nos âmbitos escolar e social.

Em uma análise a partir de um recorte de gênero, o relator do parecer ressaltava que as maiores vítimas da repetência eram as crianças e

adolescentes pobres, mestiços e negros. Mais recentemente se observa, ainda, que são alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. O dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais étnicas, raciais e de gênero. Apesar do grande esforço das famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetir, um grande número deles se evade.

Avaliava como procedente que os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas, deviam contemplar a diversidade nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, geração e etnia.

A partir desse parecer, originou-se a Resolução CNE/CEB 7/2010, a qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. No documento, propunha-se a sexualidade e o gênero como tema pelos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Ainda em 2010, gerou-se o Parecer CNE/CEB 4/2010, que propunha as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O parecer defendia a educação global, destacando o respeito à igualdade de gênero.

Referenciado em Maeyer (2006, p. 35), o relator argumentava que, segundo o autor citado, quando se recolhem *“pedaços dispersos da vida dão significado ao passado; dão ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não violência, autorrespeito, igualdade de gênero”*.

Por conseguinte, publicou-se a 19 de maio de 2010, a Resolução 2, que dispunha sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Nas orientações para promoção do envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade, previa-se o atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, e

peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida.

Outro Parecer foi o CNE/CEB 7/2010, também produzido em 2010, que tinha como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

No texto apresentava-se a exigência de se problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não conseguira responder às singularidades dos sujeitos que a compunham. Tornava-se inadiável trazer para o debate princípios e práticas de um processo de inclusão social que garantia o acesso e considerava a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Tratava-se das questões de classe, gênero, raça, etnia e geração, formadas por categorias que se entrelaçavam na vida social - especialmente pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, população do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, enfim, todos os que formavam a diversidade, que começavam a ser contemplados pelas políticas públicas.

A relatora afirmava que cabia, pois, à escola, diante da sua natureza, assumir diferentes papéis no exercício da sua missão essencial, construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. Mostrava que a educação destinava-se a múltiplos sujeitos, e tinha como objetivo a troca de saberes, socialização e confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens. E exercidas por pessoas de distintas condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, era preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, uma opção “transgressora”. Rompia com a ilusão da homogeneidade e provocava, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.

Ponderava sobre a obrigação de a escola acolher diferentes saberes, manifestações culturais e óticas, empenhar-se para ser, ao mesmo tempo, espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em

movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabia às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que davam sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significava a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

Reconhecia que na Educação Básica o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é princípio orientador de toda a ação educativa. Era de responsabilidade dos sistemas educativos responder pela criação de condições para crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural) terem a oportunidade de receber a formação que correspondia à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

De maneira ainda mais abrangente, reafirmava o que está no texto do Parecer 11/2010, ao ressaltar que na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pelo entendimento de como lidar com temas significativos que se relacionavam com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscrevia. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compunham as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, eram os componentes que subsidiariam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, deveriam ser previstas as prioridades institucionais que a identificassem.

O Parecer resultou na Resolução 4, de 13 de julho de 2010, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Havia a

inevitabilidade de autonomia das unidades de ensino no projeto político-pedagógico e Regimento Escolar, no que se referia às questões pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, pois representavam mais do que um documento, mas um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, gênero, etnia e diversidade cultural das ações educativas, organização e gestão curricular eram componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificavam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica, assumidas de acordo com especificidades que lhes correspondiam, preservando a articulação sistêmica.

Em 2011, produziu-se o Parecer CNE/CEB 5/2011, que teve como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O conselheiro responsável pela produção do parecer afirmou que educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significava fomentar processos que contribuíam para a cidadania, conhecimento dos direitos fundamentais, respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.

Citou-se a ONU, no momento em que a Organização das Nações Unidas instituiu o período de 2005 a 2014 como Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, indicando uma nova identidade para a Educação como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, integridade dos ecossistemas, justiça econômica, equidade social e de gênero, diálogo para a convivência e a paz.

Ressaltava ser indispensável a inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação de professores, e reafirmava, para se efetivar uma proposta educativa da unidade escolar, que era fundamental o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, questões de gênero, etnia e

diversidade cultural que compunham as ações educativas. Mostrava, ainda, a organização e a gestão curricular dos componentes integrantes do projeto político-pedagógico.

Para estudantes do Ensino Médio, destacavam-se a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros. E práticas que contribuíssem para a igualdade e enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência, sob todas as formas.

Em consequência, publicou-se a Resolução 2/2012, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse dispositivo previa a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, e práticas que contribuíssem para a igualdade e o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência, sob todas as formas;

Em 2012, produziu-se o Parecer CNE/CP (Conselho Pleno) 8/2012, que propunha as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O texto do parecer afirmava que para sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos deveria contar com a cooperação de ampla variedade de sujeitos e instituições que atuassem na proposição de ações que a sustentassem. Para isso, todos os atores do ambiente educacional deveriam fazer parte do processo de execução da Educação em Direitos Humanos. Isso significava que todas as pessoas, independentemente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento tinham a possibilidade de usufruir de uma educação não discriminatória e democrática.

Especificava que se formando nos princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos haviam se convertido em luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, às

discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, etnia, raça, orientação sexual, deficiências, entre outras, e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais.

Evidenciava que nas décadas anteriores ao documento se assistia a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre ambas. Desde então, adotou-se uma série de dispositivos que visavam à proteção e à promoção de direitos de crianças e adolescentes; à educação das relações étnico-raciais; à educação escolar quilombola; à educação escolar indígena; à educação ambiental; à educação do campo; à educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, às temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; à inclusão educacional das pessoas com deficiência e à execução dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro.

O relator reconhecia como fundamental o Parecer CNE/CEB 5/2011, já destacado neste texto, no qual se reconhecia a educação como parte essencial dos Direitos Humanos. E chamava a atenção para processos educacionais que promovessem a cidadania, conhecimento dos direitos fundamentais, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, orientação sexual, religiosa, dentre outras, como formas de combate ao preconceito e à discriminação.

Demonstrava como a demanda por conhecimentos na área dos Direitos Humanos requeria uma política de incentivo que instituísse estudos e pesquisas. E atentava para a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, entre outros.

Como resultado do Parecer, foi criada a Resolução 1/2012, que estabelecia as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. E estranhamente deixava de mencionar o termo “gênero” em seu texto,

especificando apenas em seus princípios o reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades.

A 6 de junho de 2012, foi emitido o Parecer CNE/CP 14/2012, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Destacava-se como marco internacional a “Quarta Conferência Internacional sobre Educação Ambiental”, em 2007, na cidade de Ahmedabad, Índia. Ali desenvolveu-se a temática “Educação Ambiental para um Futuro Sustentável – Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. E reforçou-se a identidade da Educação Ambiental como condição indispensável à sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.

Ressaltava que a instituição da resolução, resultado do Parecer, indicava uma identidade para a Educação, ou seja, era “condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz”.

Com base nos objetivos colocados, promovia-se o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz.

Entre diversas especificações, havia a abordagem curricular, que enfatizava a natureza como fonte de vida, relacionando a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, e enfrentamento do racismo e todas as formas de discriminação e injustiça social.

Os relatores enfatizaram o compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas. Organização e gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior. E com isso, indicava a promoção

do cuidado com a comunidade de vida, integridade dos ecossistemas, justiça econômica, equidade social, étnica, racial e de gênero, e diálogo para a convivência e a paz, além da utilização de uma abordagem curricular que enfatizasse a natureza como fonte de vida e relacionasse a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

Em 15 de junho de 2012 criou-se a Resolução 2/2012, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental . Havia o compromisso de promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz; abordagem curricular que enfatizasse a natureza como fonte de vida e relacionasse a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social. E ainda havia o compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compunham as ações educativas. A organização e a gestão curricular eram componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

Outro Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação foi o CNE/CEB 16/2012, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Destacava-se que as escolas de Ensino Médio deveriam inserir em seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolviam as situações de

abandono do campo pelos jovens. Também deveriam inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.

A Resolução 8/2012 por sua vez definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estabelecia como princípio o reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas. Além das práticas educativas que visassem à superação de todas as formas de violência racial e gênero.

No Decreto 9.005/2017, que aprovava a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remanejava cargos em comissão e substituíam cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE, encontravam-se, entre as competências atribuídas à Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania:

II - desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos e cidadania nos sistemas de ensino que visem ao respeito à diversidade de gênero e orientação sexual, ao enfrentamento da violência, ao desenvolvimento sustentável, à superação das situações de vulnerabilidade social e ao combate a todas as formas de discriminação na escola.

Na prática podia ser utilizado como meio para cobrar a referida diretoria de ações voltadas a contemplar o que se especifica no Decreto.

10.4. Constatações da demanda do debate de gênero no atual Plano Nacional de Educação

A Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE , ressaltou que se deviam garantir políticas de combate à violência na escola, especialmente pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de

educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual. E ainda a necessidade de adoção de providências adequadas para promover a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

Muito embora a lei não especifique claramente o debate atrelado às questões de gênero nas escolas, o Plano Nacional de Educação deve-se estruturar a partir do texto dessa lei. E possui o seguinte texto na meta 7: *“fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”*.

Propunha como estratégia de número 23 para o alcance da meta o combate à violência doméstica e sexual, que por razões óbvias remetem-se às questões de gênero.

Na busca de ampliar o olhar para essa estratégia, inicialmente observou-se a publicação do Ministério da Justiça, em 2015, intitulado “A violência doméstica fatal: o problema do feminicídio íntimo no Brasil” (BRASIL, 2015), que retrata como morrem as mulheres, por que morrem as mulheres, e ainda discorre sobre a construção discursiva das vítimas, dos agressores e do gênero. Fundamentado no Mapa da Violência de 2012, o documento apresentava a alta taxa de assassinatos nos quais as mulheres são vítimas.

Mediante análise com princípios jurídicos, ao tratar o assassinato de mulheres, fundamentada nos processos criminais analisados no documento, Lourdes Bandeira (2008) afirma que *“desvendar sofisticados mecanismos socioculturais, econômicos, relacionais e simbólicos já institucionalizados em vários espaços subjetivos e institucionais da sociedade brasileira, os quais negam a possibilidade de poderes simétricos de gênero ao afirmar o masculino-violento sobre o corpo feminino”*.

Bandeira (2008) destaca que na configuração social faz parte do conhecimento coletivo e cultural a violência masculina na relação de gênero.

A leitura do texto da publicação do Ministério da Justiça deve ser feita com muita firmeza, pois as falas destacadas dos criminosos e as ponderações dos

pesquisadores são impactantes, e refletem a realidade social brasileira. O Plano Nacional de Educação se posiciona favoravelmente ao combate. Muito embora, no discurso dos idealizadores do projeto que se transformou em lei, afirma-se que não se pode tratar questões de gênero nas escolas brasileiras.

No que se refere à violência sexual, ressalta-se a constatação no relatório sobre violência homofóbica no Brasil, publicada em 2012, do Ministério dos Direitos Humanos Brasileiro¹¹. Por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, mostra que o número de denúncias cresceu 166% em 2013, se comparada ao ano anterior¹². O relatório revela que grande parte das violências de Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT's) é motivada pela identidade de gênero e orientação sexual. Na maioria dos casos, os agressores não são identificados. Quando identificados, compõem o universo familiar das vítimas, o que se configura como violência doméstica.

O terceiro conjunto de dados relevantes é a violência sexual à qual são submetidos crianças e adolescentes. A Secretaria dos Direitos Humanos ressalta que a maior parte das vítimas é do sexo feminino. Os suspeitos, em grande parte das denúncias, revelam que a violência aconteceu no ambiente familiar, o que também se configura como violência doméstica.

O Plano Nacional de Educação apresenta na meta 7 o quadro reproduzido abaixo, com seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em três segmentos. Nele se destacam as médias nacionais que se quer alcançar até o final da vigência do Plano, por meio das estratégias elencadas.

11- Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso em 23 de abril de 2018.

12- Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2016/maio/disque-100-recebe-quase-cinco-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contracrianças-e-adolescentes-nos-primeiros-quatro-meses-de-2016>. Acesso em 23 de abril de 2018

Tabela 2 – Projeção de metas do IDEB

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: [http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)
 Nota _ Técnica _ n1 _ concepcaoIDEB.pdf. Acesso realizado em 20 de abril 2018

A nota do IDEB se compõe a partir dos números sobre aprovação e evasão escolar, nos dados obtidos no censo escolar de todos os anos, junto com as médias de desempenho dos estudantes nas avaliações externas do MEC. Nessas provas se aplicam a Prova Brasil (para IDEBs de escolas e Municípios) e a Saeb (IDEBs dos Estados e Nacional). As provas são aplicadas aos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

O Ministério da Educação reconheceu, por meio de Nota Técnica do IDEB, que *“a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica”*.¹³

Na medida em que o PNE atrela violência de gênero à melhora do fluxo escolar percebida pela reprovação e evasão, e o aproveitamento educacional dos estudantes quantificado por meio de média utilizada como parâmetro para políticas públicas em âmbito nacional, diretamente admite a necessidade de forma justa e responsável de trabalhos pedagógicos que contemplem essa temática.

13- Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso realizado em 20 de abril de 2018.

São necessárias duas ponderações: deve-se questionar se de fato o papel da escola é somente identificar o efeito das ações sem ao menos agir pedagogicamente na causa, para as gerações atuais e futuras terem asseguradas nas aulas propostas educacionais que combatam a violência doméstica e sexual. Até mesmo pelo fato de que unicamente a identificação não garante efetivamente a suspensão da violência e seus efeitos perniciosos.

A segunda ponderação refere-se à escolha da violência entre um conjunto de aspectos relacionados ao gênero para estruturação do Plano, ignorando os demais, que cotidianamente encontram-se arrolados nos acontecimentos observados na convivência e espaços escolares, sobretudo o respeito às especificidades. Acredita-se que as unidades de ensino devem direcionar a atuação em práticas pedagógicas voltadas ao bem-estar comum, e desenvolver ações sustentadas a partir de movimentos que partam da alegria e da felicidade no que se refere ao gênero.

As ações educativas são maneiras de dar visibilidade ao tema gênero, para ampliar as chances das gerações seguintes superarem o cenário de violência doméstica e sexual apresentado. Caso contrário, a atuação das escolas terá unicamente uma característica pautada em constatar e pospor.

Diante desses achados até aqui especificados, da década de 1990 do século passado até 2017 foram criados 26 dispositivos legais produzidos pelo Ministério da Educação. E podem ser utilizados por professores e professoras no planejamento de conteúdos associados a gênero.

No período histórico pesquisado sucederam-se avanços no debate sobre gênero nas escolas.

O primeiro dispositivo encontrado é de 1994, denominado “Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade”. Trata-se de um documento que inicia de maneira mais ampla a proposta sobre as questões de sexualidade.

No que concerne aos assuntos reprodutivos, a diretriz ressalta que a conduta sexual está voltada à procriação e conservação da espécie, afirmando que todo homem encerra um imenso desejo de posteridade. O que preconiza a postura heteronormativa, o que não atende à população escolar, ao considerar

que existem outras maneiras de comportar-se que não apenas a heterossexual, e mesmo pessoas que não possuem filhos, por opção ou outras questões.

As diretrizes apresentam um posicionamento de que são os pais peças-chave na formação da identidade de gênero e desempenho dos papéis sexuais dos filhos.

Ao contextualizar o período de produção do documento, evidencia-se que na década de 1990 houve uma série de mobilizações de políticas públicas que visavam frear a disseminação do vírus HIV entre a população. A vertente higienista foi observada no documento, talvez pelo fato de os escolares compor o grupo percebido como mais vulnerável a se contaminar com a AIDS. Foram alvo de uma série de medidas profiláticas sobre o contágio. Historicamente, formaram-se diversos preceitos e percepções sobre gênero e sexualidade dessa população.

O desdobramento das ações contra a AIDS foi percebido na maneira de pensar os currículos e as aulas. O viés empreendido por uma tendência epidemiológica advinda da disseminação do vírus HIV seria uma das vertentes que estruturaram as bases educacionais como ferramenta de combate a essa e outras doenças sexualmente transmissíveis.

O que nos remete a uma interessante medida da área da saúde, executada colaborativamente com a educação: a distribuição gratuita e a preconização da maneira mais difundida do preservativo masculino. A ação toma forma nas páginas dos livros didáticos - imagens e informações sistematizadas apresentam as maneiras corretas de utilização do método protetivo e contraceptivo. O mesmo método na versão feminina não ganhou o espaço da versão masculina nas ações de gratuidade e divulgação dos meios de comunicação.

Com isso, é essencial considerar elementos associados a comportamentos e práticas não saudáveis que optam os homens a partir de uma perspectiva de gênero, nas quais se consideram as dimensões de iniquidade social e poder (COURTENAY, 2000). As manifestações tendem a demonstrar

certa superioridade masculina, como virilidade, força e invulnerabilidade (GOMES et al., 2007), somada a uma postura predatória.

Percepções sobre gênero nos espaços educativos, em diversos momentos, são tomadas por visão essencialista do sexo, concebido como “problema social”, enfatizado pelo controle sobre a sexualidade, com uso de consequências negativas (PAIVA, 1996). Em grande parte, os discursos são repletos de moralismo, destacando uma idade em que as identidades devem ser heteronormatizadas, controladas, higienizadas, modeladas e até mesmo interditadas.

Acredita-se na necessidade de se enxergar o gênero diante das singularidades históricas e geracionais (CALAZANS, 2005). O que certamente passa pela exigência de dar voz aos jovens e considerar suas colocações, ampliar o debate entre os iguais e diferentes. E refletir sobre suas construções, identidades, orientações e escolhas. Especialmente nas escolhas de assuntos ligados ao , que devem ser tratados no currículo escolar destinado ao atendimento desse público.

Caso contrário, os debates sobre gênero nas escolas ganham sentidos somente pelos problemas sociais, com a possibilidade de mobilizações políticas, que tendem a se organizar para formar medidas por parte dos poderes públicos para redução de espaços destinados a essas questões. Resultam daí a criação de normas que nem sempre se mostram consoantes com as especificidades dos estudantes.

Na prática, as efetivações de diversos objetivos encontrados nos dispositivos legais aqui especificados estão prejudicados. Inicialmente pela falta de materiais didáticos pedagógicos estruturados nas unidades de ensino que subsidiem esses debates nos diferentes anos/séries. E seguido pela insuficiência ou mesmo ausência de formação continuada que possibilite aos professores acessar os debates atuais acerca das relações de gênero em perspectiva sociológica e filosófica.

Diferentemente da Lei 10.639/03, que mostra as disciplinas de literatura, artes e história brasileira a trabalhar a história e a cultura afro-brasileira,

estabelecendo diretrizes para inclusão e direcionando a obrigatoriedade do debate nas aulas. Os assuntos atrelados a gênero, apesar de aparecer nos documentos, ganham tom subjetivo, optativo e com propostas descontextualizadas.

Por sua vez, os temas transversais apresentam-se na condição de estimular a reflexão acerca da flexibilização dos currículos escolares, abarcando conteúdos que, mesmo não listados, seriam tratados pelos profissionais da educação das diferentes áreas do conhecimento. Acredita-se que esse documento, apesar de algumas fragilidades, possui um importante papel nos debates sobre gênero nas escolas (BUSQUETS, 1999; CAMARGO e RIBEIRO, 1999; FACED/UFRGS, 1996; FERRAÇO, 2000; SUPLICY et al., 1999; YUS, 1998)

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, encontra-se a apresentação de práticas de políticas públicas a grupos até então excluídos dos programas educacionais observados. Deu-se visibilidade a temas atrelados a gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), entre outros; e trata conceitos como orientação sexual e identidade de gênero nas propostas educacionais.

Diante dos documentos analisados, torna-se essencial a produção de dispositivos legais que atendam às especificidades atuais, remetendo-nos à flexibilização das discussões sobre relações de gênero. E devem ser construídos com a participação dos estudantes e demais membros da sociedade civil, contemplando de maneira explícita grupos minoritários que possuem baixa representatividade. Após amplo debate, composto por temas e inquietações apresentadas por esses, seriam fundamentadas diretrizes claras e possíveis.

A orientação sexual fundamentou-se como transversal, a ser tratada com caráter interdisciplinar, associada por uma dimensão epidêmica e pensada pela manutenção de padrões de comportamentos sociais e gênero. O que diverge do atendimento às peculiaridades dos diferentes sujeitos que frequentam as escolas. E apresentam distintas demandas, que devem ser colocadas em pauta e debatidas, para atender a seus mais variados aspectos e dimensões.

Pensar como esse tema aparece nos documentos oficiais indicou que os pareceres, portarias e resoluções, apesar de destacar o tema, não apresentam deliberações com a amplitude que o gênero carece. Surgem afirmações espaçadas, com certo grau de subjetividade, demonstrando pouca relevância na sistematização do tema.

A esse respeito, o Comitê CEDAW ao Brasil ressalta:

Até o momento, contudo, não foram criadas pelo Ministério da Educação quaisquer diretrizes ou medidas que atinjam currículos e práticas de estabelecimentos de ensino médio, ou ensino médio técnico e profissionalizante, ou das instituições de ensino superior, voltadas à diminuição da segregação por sexo em carreiras acadêmicas e profissionais (CEDAW, 2007).

Deve-se atentar para a maior nitidez nas propostas educacionais e composição dos documentos.

Os frequentadores das instituições escolares são tomados e tomadas como passivos e passivas no processo de aprendizagem. No entanto, deve-se acreditar serem capazes de fazer inferências acerca dos temas elencados. A partir da problematização e contextualização tomem decisões acerca dos melhores caminhos.

Verificou-se em diversos dispositivos legais somente a subjetivação das possibilidades de haver debates sobre gênero. . Diante da relevância do tema, espera-se que as publicações em nível do Ministério da Educação explicitem de maneira óbvia e inquestionável textos que democratizem o tratamento de assuntos nas diferentes aulas que se compõem a partir das propostas pedagógicas.

Na produção dos dispositivos legais por parte do Ministério da Educação, deve-se examinar se de fato atendeu às especificidades associadas a gênero, contemplando distintos aspectos do debate, com uma proposta ampla e objetiva de ações que atendam à relevância do tema.

Existe uma infinidade de caminhos não estruturados, sem prescrição da maneira correta de ser. Caminhos a serem construídos.

Uma interessante iniciativa que indicaria rumos foi executada na cidade de Nova York. Por meio de sua Comissão de Direitos Humanos, baseada na Lei de Código Administrativo da Cidade § 8-102(23), de 8 de abril de 2016, passou a aceitar oficialmente 31 diferentes tipos de generos¹⁴ nos espaços coletivos de convivência.

11. CAPÍTULO 3 - GÊNERO E CURRÍCULO ESCOLAR: DISPUTAS E PROPOSIÇÕES

Neste capítulo, destacaremos as formas que o tema gênero tomou no currículo escolar.

Ao considerar que o currículo possui especificidades que se perfilam a partir dos grupos de estudantes aos quais se destinam, Por isso também é necessário apresentar neste capítulo algumas concepções de juventudes no campo social, para dar maior abrangência à análise.

Segundo Vianna e Cavaleiro (2011), inicialmente a introdução do gênero nas políticas públicas ganhou maior visibilidade diante da epidemia de aids evidenciada no País nas décadas de 1980 e 1990. Ligou-se ao fato de que a maioria das pessoas infectadas pelo vírus HIV apresentava comportamento homossexual. Dentro de uma sociedade fundamentada na heteronormatividade, o evento serviu para atrelar a homossexualidade a um caráter patológico.

14- <http://www.nyc.gov/html/cchr/html/publications/gender-identity-infocard.shtml>.

Acesso em 06 de junho de 2016.

Instalado o debate no setor da saúde, que não obteve avanços significativos nas tentativas de compreender os acontecimentos, optou-se por acompanhar o fenômeno por perspectivas do campo social. Naquele momento histórico, a percepção motivacional do aumento no número de casos, fez com que espaços voltados à formação fossem vistos como locais capazes de assumir o papel profilático, com uma vertente epidêmica da disseminação das doenças sexualmente transmissíveis.

Declaradamente fundamentada em uma proposta conservadora, os defensores dos padrões heteronormativos, androcêntricos e patriarcais, ao enxergarem na escola e seu currículo um possível condicionante social acerca da manutenção dessa maneira de pensar, buscaram estratégias para convencer que ao trazer a luz debates relacionados a gênero, seria disparadas para atitudes consideradas “comportamento de risco” para os estudantes.

A prática de cobrar comportamentos sociais sobre a performatividade de modos masculino e feminino não se particulariza ao espaço escolar. Tende a gerar vertentes direcionadas a pessoas que divergem da padronização de gênero. Mesmo sendo heterossexuais, estariam submetidos à regulação, pois ordinariamente entende-se como natural a ligação entre gênero e sexualidade.

Sob essa égide, os chamados comportamentos de risco tendem a produzir entre os sujeitos a chamada “vulnerabilidade”. O termo esteve inicialmente associado à história da epidemia citada. Naquele momento foram mobilizados profissionais para a produção de alguns modelos de prevenção e intervenção ao público mais “vulnerável” a se contaminar com a doença. Esses modelos tinham como enfoques a atenção integral e processos de mobilização social fundamentados nos direitos humanos (MANN et al 1993; AYRES et al. 2006).

No período mencionado, os jovens foram considerados o grupo mais vulnerável à contaminação pelo vírus. No caso da juventude, o comportamento de risco foi definido por Feijó e Oliveira (2001) como a participação de atividades que comprometiam a saúde física e mental. Os autores acreditavam que as

diversas condutas que assim se apresentavam tinham o início estimulado pelo caráter exploratório dos sujeitos, ou ainda pela influência dos pares.

E talvez por esses motivos os jovens são vistos a partir dessas concepções, um grupo de pessoas mais expostas a situações de risco. Para Burak (1999), o conceito de risco deve ser compreendido de forma abrangente, extrapolando critérios biomédicos e alcançando variáveis sociais e comportamentais. Sua avaliação inclui características do próprio indivíduo, de sua família e da sociedade, de modo a considerar todos os grupos de referências, especialmente a escola (SAITO, 2001).

Sobre dados epidemiológicos, alguns autores avaliam que existem agravos nos comportamentos de risco no campo da sexualidade entre os jovens. Afirmam que com a alta incidência de relações sexuais com parceiros aleatórios e sem a devida proteção, ampliou-se a possibilidade de danos à saúde (STRASBURGER, 2000). Essas são as percepções mais marcantes dos debates sobre a sexualidade nas escolas. Invariavelmente se confundem com as relações de gênero, e causam desalinhamento na delimitação dos diferentes conceitos e variadas especificidades, dentro das temáticas destinadas a cada uma das questões. Mesmo apresentando proximidade relacional, não podem ser tratadas de forma casual, tampouco percebida como sinônimos.

Saewyc e colaboradores (1999) revelaram a importância de se criar conhecimentos mais detalhados dos diferentes comportamentos de risco. Os achados indicam o entendimento de que comportamentos bissexuais e homossexuais demonstraram-se menos cuidadosos no que se trata de fazer sexo mais seguro. Resultaram em maior incidência de gravidez, abuso e violência, além do risco aumentado de preconceitos, obrigando à fuga, à submissão, ao abandono, à exploração e à prostituição.

Unicamente por essa ótica, os debates sobre gênero nas escolas ganharam sentido pelas mesmas causas e percepções. Configuram-se problemas sociais, com a possibilidade de mobilizações políticas, que tendem a se organizar para medidas equivocadas por parte dos poderes públicos. E a consequente redução na incidência do que se considera tipificação de

comportamentos e eventos, em ações que ignoram os acontecimentos sociais, dificultam o debate nos espaços educativos, e ainda geram a criação de normas cerceadoras.

Ao observar as construções conceituais do conhecimento que diz respeito à elaboração social, histórica e cultural do gênero, acreditava-se (e ainda acredita-se) que a ocorrência de aulas que colocassem em pauta o debate sobre gênero estariam postas as bases para a disseminação da chamada “ideologia de gênero”¹. Isso também é um modo de representar as suscetibilidades juvenis.

11.1. As juventudes

Os professores e professoras abordados nesta pesquisa lidam com jovens. Têm como base de interação geracional a juventude, e isso os submete a contínuos julgamentos sociais sobre a conteúdos adequados e inadequados para jovens do ensino médio.

O currículo escolar se direciona diferentemente a determinado grupo de estudantes distribuídos nos anos de escolarização. Ao considerar o mote do debate de gênero nas escolas, os assuntos percebidos a partir desse conceito incidem de modo singular se pensado em relação aos jovens, sem desconsiderar a produção de combates ideológicos direcionados especificamente às crianças pequenas que estão em intensa circulação simultaneamente.

Os estudos de juventude têm deixado para trás a herança argumentativa formulada por Hall (1925) que muito influenciou no modo como a juventude historicamente foi narrada no século XX. Esse autor afirmou que a juventude faz-se *“basicamente biológica, compreendida como zona de turbulência e contestação, constituindo-se em uma linha de fraturas e erupções vulcânicas no seio das famílias”*. Essa perspectiva tem sido superada com um olhar mais cuidadoso e respeitoso sobre os jovens, buscando entendê-los com recursos analíticos que não se reduzam unicamente aos parâmetros biológicos (ABRAMO, 2005).

Os sentidos que conformam as juventudes não são estáticos, pois a cada tempo vivido os cenários se reconfiguram, dando sempre nova vertente ao que se vive, a quem vive e como se vive.

Algumas percepções acerca das juventudes e suas especificidades fundam-se em torno da noção de problema e/ou conflito geracional (ABRAMO, 2005). E em muitos casos, aparecem cercadas de uma ótica viciada (ABRAMO e BRANCO, 2005), com paradigmas que se naturalizam, criando pressupostos não contextualizados (SPOSITO, 2003), que tendem a causar distorção da necessária visão de singularidade e complexidade que compõe a realidade dos jovens.

Para Sposito (2003), o debate sobre a “condição juvenil” auxiliaria no melhor entendimento. Diz-se respeito ao modo como a sociedade significa esse período da vida, incorporada aos recortes históricos, sociais e culturais, que moldam a condição juvenil na contemporaneidade (SPOSITO, 2004).

Denunciado por Rua (1998), a juventude na década de 1990 no Brasil era tida como *estado de coisas*. A autora fazia menção a uma série de demandas sociais não contempladas por parte do Estado, que ainda hoje se apresenta em dívida.

A juventude nasce - ou ao menos passa a ser reconhecida - na sociedade moderna ocidental, com maior ênfase a partir do século XX, quando se inicia a retração do tempo de produção pelas pessoas jovens. E se amplia o período destinado à preparação, por meio das instituições escolares. Abramo (2005) ressalta que além da permissão de reprodução e participação na sociedade, houve certa liberdade da obrigação do trabalho e aumento na dedicação aos estudos – ao menos para as famílias de classes altas e médias –, o que surge como elemento da condição juvenil.

1- <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-que-e-ideologia-de-genero-0zo80gzpwbxg0qrmwp03wppl1>. Acesso realizado em 01 de agosto de 2017.

O movimento teria favorecido à juventude a possibilidade de sociabilização de forma mais estruturada nos espaços escolares. Por um lado, facilitou a tentativa de produção de normas que condicionassem os frequentadores das escolas.

A preparação para a vida adulta passa a indicar a maneira como a juventude é percebida. Foi representada como “moratória social” (MARGULIS e URRESTI, 1996), indicando, segundo os autores, um tempo para dedicação exclusiva à formação, visando a uma preparação para as funções que se desempenham com base em projeções de futuro.

Nesse momento da vida, as questões de gênero mostram-se bem marcadas pelas atribuições sociais direcionadas a cada pessoa, seja nos fazeres da casa ou na atuação no mundo do trabalho. Em grande medida, a prática da sexualidade, sempre vigiada e marcada a partir do gênero, é percebida como algo proibido, relegada a indicações daquilo que não pode ser feito, apresentada no currículo de maneira restritiva, em grande parte atrelada ao adoecimento do corpo e à gravidez indesejada.

A esse respeito, Abramo (2008), ao se referir à sociedade moderna, ressalta que o jovem é preparado

...para um exercício futuro de cidadania, dada pela condição de adulto, quando as pessoas podem e devem (em tese) assumir integralmente as funções, inclusive as produtivas e reprodutivas, com todos os deveres e direitos implicados na participação social (Abramo, 2008).

A chamada *condição juvenil* é percebida por Groppo (2004) a partir de uma relação entre sociedade *versus* indivíduos e grupos juvenis. Dialeticamente assentada sobre uma conexão de contradição entre sociedade e juventudes -, o autor considera que a relação é fundada numa contradição entre o movimento da integração/socialização e o movimento da autonomia/criatividade. Pondera-se que o percurso juvenil nas últimas décadas transcorreu com ações

impulsionadas por seus protagonismos, o que se reflete na criação das diferentes identidades, culturas e também de resistências.

Dadas tais especificações, precisa-se observar a necessidade de se referir ao termo *juventude* não mais no singular, mas *juventudes*, no plural, como já se destacou. Ademais, a juventude é um momento de mudanças socio-históricas, por isso pode ser observada diante de uma perspectiva temporal, regional e sobretudo cultural.

Os fatores tempo, território e cultura acrescentam formas ainda mais diversificadas de ser jovem. Pelo fato de existir tal maleabilidade, não há como atribuir de maneira precisa seu início e fim, pois as pessoas podem iniciar e findar as juventudes em um período não universalizável. Talvez por esse motivo, no que se refere à faixa etária da juventude não há definição consensual para seu início e término. Observam-se definições que indicam de 15 a 24 anos de idade (ABRAMO e BRANCO, 2005), quando outros acreditam que ela ocorre dos 15 aos 29 anos (PNJ, 2005).

No que tange às percepções de políticas sociais voltadas à juventude, as identificações de problemas nas áreas da segurança pública, do trabalho e saúde tendem a pensar esse público sobre a égide dos problemas sociais a serem combatidos. Com esse efeito, evidencia-se a condição juvenil como elemento problemático em si mesmo. Por vezes desdobram-se em estratégias pelas quais se tenta enfrentar os chamados problemas juvenis. Como são os casos da *“criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras”* (SPOSITO, 2003).

Nas palavras de Sposito e Carrano (2003), *“ocorre uma convivência tensa entre a luta por uma nova concepção de direitos a essa fase da vida e a reiterada forma de separar a criança e o adolescente das elites do ‘outro’, não mais criança ou adolescente, mas delinquente, perigoso, virtual ameaça à ordem social”*.

No caso das juventudes, acredita-se que já estão envolvidas com o tema “construção social do corpo”. Há estudos que demonstram o corpo como linguagem, o corpo como enfrentamento. O que está em questão é a necessidade de se dialogar com jovens, não mais pelo controle de suas condutas e corpos, quando muito admitida somente para evitar DST ou gravidez precoce. Deve-se ampliar os debates além do controle epidêmico e de comportamento.

Gadamer (2006, p.87) acredita que grande parte dos problemas elencados a partir da corporeidade, sobretudo quando se opta em suprimir temas relacionados a questões desse conceito, termina por produzir perturbações ainda mais contundentes sobre essa tematização. Pela coerência, deveriam ser discutidas para compreender a possibilidade de aprender por formas ainda mais tranquilas.

É necessário abordar essas questões, pois o momento exige atenção ao modo como são produzidas “vigilâncias” derivadas dos combates ao redor da palavra gênero.

No dia 15 de setembro de 2017 um juiz federal da Justiça brasileira expediu liminar que, na prática, torna legalmente possível que psicólogos ofereçam “pseudoterapias” de reversão sexual, chamada de “cura gay”^{2,3}. A decisão tomada pelo magistrado permitiria que os psicólogos tratassem gays e lésbicas como doentes, com terapias de “reversão sexual”, sem sofrer qualquer tipo de censura pelos conselhos de classe.

No texto da Terceira Conferência Nacional de Juventude⁴, no que se refere à saúde dos jovens, elencaram-se diversos pontos. Afirmou-se que a saúde dos jovens brasileiros não está somente no corpo, e não corresponde unicamente às doenças ou à assistência médica e curativa. Para a juventude, a saúde possui diversos fatores protetivos a depender do contexto vivido.

2- https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/09/18/interna_politica,901471/justica-federal-autoriza-cura-gay.shtml

3- https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/19/politica/1505853454_712122.html. Acessos realizados em 20 de março de 2018.

4- <http://juventude.gov.br/conferencia/conferencia/saude/direito-a-saude?lang=pt>. Acesso em 26 de novembro de 2016

11.2. Angulações e modulações do currículo escolar

Condicionante com influência nas práticas educacionais com os alunos, Sacristán (1998) afirma que o currículo e suas funções cumprem e expressam um projeto de cultura e de socialização, materializando-se por meio de conteúdos, formatos e práticas.

Extrapolando o que diz o currículo oficial, os espaços e práticas escolares dificilmente revelam unicamente a ideia de rol de conteúdos estáveis. Surgem outros elementos de aprendizagens múltiplas, que refletem diferentes concepções de currículo, entre as quais a postura e valores dos professores, determinados comportamentos que os estudantes possuem nos variados espaços escolares, e talvez, com reflexo mais impactante sobre a formação dos sujeitos, a valorização de determinados conteúdos em detrimento de outros durante abordagem nas aulas (FERNANDES e FREITAS, 2008).

Indicado pela Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro atuou na elaboração de parâmetros que fixassem conteúdos mínimos a serem ensinados pelos professores, teoricamente aprendidos pelos estudantes (Artigo 210). Os conteúdos orientariam os diversos sistemas de ensino do País, e o documento, fruto dessa organização, deveria produzir um plano educacional que revelaria os conteúdos básicos que precisariam ser trabalhados nas escolas brasileiras.

A proposta de elaboração se deu na forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Distribuído em 1998, o documento passou por uma consulta pública anterior à sua publicação.

A consulta acerca dos PCNs ocorreu um ano antes da promulgação da Lei 9394/1996. O Ministério da Educação, em 1995, divulgou a versão preliminar dos PCNs, que continham conteúdos curriculares a serem seguidos pelas

escolas de educação básica. A versão foi apresentada para consulta pública nas esferas federais, municipais e estaduais, e para profissionais da educação.

As questões de gênero no currículo escolar sempre motivaram controvérsias. Já em 1997, a temática da diversidade sexual era alvo de críticas que acreditavam na baixa relevância do assunto nas escolas (MARCHI, 2000; LIRA, 2009; DANILIAUSKAS, 2011). Mesmo assim, antagonicamente ao que ocorreu no último PNE, a temática perdurou, mantida naquela época.

Dentre os documentos oficiais que estabelecem os direcionamentos que favorecem o tratamento das questões de gênero no currículo escolar na educação básica, observam-se os Temas Transversais (BRASIL, 1997), que fazem parte dos PCNs.

Os documentos indicam que assuntos ligados às relações de gênero devem perpassar transversalmente todo o processo de escolarização. E abordados por todas as disciplinas que compõem o currículo escolar.

A produção se deu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que, reverberada pela Constituição Cidadã (1988), indicava a necessidade de organizar conteúdos mínimos que deveriam ser tratados com os matriculados na educação básica.

De igual modo, a União também recebeu a função de estabelecer, em colaboração com seus entes federativos, diretrizes que estruturassem nos currículos de toda a educação básica uma organização para a formação comum. E para a organização da educação nacional, o grupo de trabalho que colaborou nessa formulação decidiu que seria coerente estabelecer dentro dos blocos de conteúdos alguns que tratassem das relações de gênero tal como previsto nos PCNs.

Os conteúdos podem ser observados nos Temas Transversais (1997), que compõem os PCNs. No documento encontra-se o conceito de gênero, descrito como o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos.

No documento, destaca-se que enquanto o sexo corresponde a atributos anatômicos, o gênero faz uso das concepções culturais desenvolvidas a partir

das noções de masculino e feminino como construção social. Ele se inicia na infância, formando comportamentos e tratamentos diferenciados para homens e mulheres.

Com o objetivo de combater relações interpessoais autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e mostrar para sua transformação, os Temas Transversais (1997), destacam-se as diferenças históricas de privilégios dos homens, diante das poucas oportunidades oferecidas às mulheres. O texto direciona conteúdos que devem ser tratados durante as aulas, com destaque para a diversidade de comportamento de homens e mulheres diante da historicidade e regionalidade; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; e respeito à pessoa e às variadas expressões do feminino e masculino.

Nas escolas são muitas as situações que dizem respeito às questões de gênero, como se percebe na organização das filas de meninos e meninas; nas brincadeiras que, segundo Finco (2003), apresentariam papéis predeterminados. Esses papéis corroboram a manutenção de uma hierarquia das relações entre gêneros; nas percepções de que os corpos femininos são reconhecidos como menos capazes e hábeis para as aulas de educação física (ALTMANN, 2015, p. 42). Isso se observa nas formas objetivas e subjetivas nos diversos espaços das escolas.

Estudos de Louro (1997; 2000) descrevem o modo como as práticas educativas reproduzem concepções e condutas que refletem em comportamentos que naturalizam diferenciações marcadas pelo sexo.

Mesmo sendo tópico de conteúdos destacados pelos PCNs, questões reconhecidamente presentes nas escolas, as relações de gênero apresentam baixa representatividade nas propostas educacionais. Sobretudo quando consideramos materiais didáticos, paradidáticos e estruturais que balizariam discussões e proporiam de maneira sistematizada aulas nas diferentes disciplinas curriculares.

A fragilidade é observada nos Temas Transversais, que evidenciam a necessidade do debate em todos os componentes do currículo, mas destaca propostas mais concretas somente nas disciplinas de história e educação física.

A intenção de entender as diferenças depreendidas de padrões preestabelecidos, somada à percepção da singularidade de cada pessoa, possibilita trabalhar as relações de gênero nas diversas faces e representações do currículo escolar. E a constatação auxiliaria professores e professoras em propostas de ensino que questionem estereótipos associados ao gênero, trabalhando no campo da diversidade o respeito às diferenças.

As questões atreladas às relações de gênero foram e ainda são permeadas por vantagens do sexo masculino, com espaços e práticas bem delimitados, mesmo na configuração escolar. Como se observa na apropriação de espaços mais amplos na escola por parte dos meninos (WENETZ, 2005), ocupando até dez vezes mais espaços que as meninas no recreio (THORNE, 1993).

Considera-se que os espaços, organizações, ocupações e utilizações compõem um aspecto importante do currículo escolar. Ponderase que uma configuração que não garanta equidade dessas ações em relação ao gênero tende a prejudicar a relação socioespacial no que tange às brincadeiras e até mesmo ao deslocamento dos corpos (ALVES, 2005).

Ainda sobre o currículo escolar, Vianna e Ramirez (2008), ao analisar os conteúdos de livros didáticos, afirmam que os conteúdos utilizados pela educação formal estão repletos de significados de gênero, que justificam desigualdades por meio do preconceito explícito, ou mesmo valendo-se do silêncio. E o reflexo dessas maneiras de ensinar estariam presentes na maior apropriação pelos homens do poder político, do poder de escolha e de decisão sobre sua vida afetivo-sexual e da visibilidade social no exercício das atividades profissionais (SANTOS e OLIVEIRA, 2010).

O conceito de gênero permite que percebamos o caráter sociológico e interessado dos conteúdos veiculados pela educação (VIANNA e RAMIREZ, 2008), em especial por meio da execução do currículo. Se por um lado esses

conteúdos estão continuamente presentes na configuração e organizações escolares, nem sempre se propõe uma problematização suficientemente condizente com a relevância social do debate durante as aulas.

O currículo é reconhecido por Silva (2009, p. 8) como artefato, que ao mesmo tempo corporifica e produz relações de gênero. O que leva a refletir sobre a relevância do que se é praticado por meio do currículo, e de que forma os processos escolares organizam, debatem e concebem as relações de gênero. E os debates que extrapolam a configuração curricular, ou são potencializados ou mutilados em decorrência da apropriação feita e refeita diariamente em cada escola.

Para haver debates atrelados às relações de gênero nas escolas, as unidades de ensino e seus respectivos currículos habitualmente consideram os Temas Transversais, e o primeiro Plano Nacional e Municipal de Educação, que continham, até 2010, metas que evidenciavam o debate sobre as relações de gênero.

Quanto à execução de políticas públicas, as políticas educacionais comumente fundamentam-se em objetivos formulados pelos que governam e estruturam as práticas educacionais por meio de dispositivos legais. Esses se refletem nas propostas pedagógicas, currículos escolares e grades curriculares.

O currículo, por sua vez, é perfilado pelas diretrizes curriculares correspondentes a uma base nacional comum. Apesar de possibilitar adequações aos sistemas de ensino, destacam pontos inegociáveis que os estudantes necessitam aprender. A grade curricular apresenta flexibilização na parte diversificada, porém institui quais serão as disciplinas que obrigatoriamente terão que compor as grades curriculares em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

No que tange ao tratamento de assuntos associados a gênero nos currículos, conforme se destacou no capítulo 2 desta tese, encontram-se dispositivos legais produzidos e publicados pelo Ministério da Educação. São capazes de ser percebidos como ferramentas para fundamentação de práticas educacionais, e utilizados para representar procedimentos didáticos, na medida

em que os documentos estruturariam ações educativas praticadas pelos professores e professoras com alunos e alunas por meio dos currículos escolares.

Para Sacristán (2000, p. 15 - 16), o currículo é prática que precisa se estabelecer pelo diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, discentes que reagem frente a ele, professoras e professores que o modelam. E não estão libertos de tensões e dissensões que surgiriam a partir das relações, e assim considerado espaço de disputa.

Por vezes, observa-se o currículo como imutável e pronto, atribuindo-lhe um rol de conteúdos direcionados que devem ser ensinados a determinados alunos e alunas. Professoras e professores devem cumprir estritamente os programas (SACRISTÁN, 2013), com pouca possibilidade de contemplar durante as aulas questões além das determinados pelo componente curricular.

Isso indicará a existência de dificuldade associada ao tempo das aulas, e resistência por parte de profissionais de tratar assuntos não especificados na base nacional comum.

Com essa lógica, como os planejamentos anuais do currículo das diferentes disciplinas não contemplam temas que tratam gênero em sua estruturação, os debates tendem a ficar marginalizados, ou mesmo estudados pontualmente e desarticulados. Por isso não produzem impacto na formação social da população que se deseja atingir.

É imprescindível atentar para o fato de que o currículo é um conceito, social e histórico, e que abarca uma multiplicidade de interpretações, concepções e relações que não podem ser ocultadas ou naturalizadas (SÃO PAULO, 2015). Uma elaboração social do conhecimento, que pressupõe organização e/ou sistematização dos meios para essa elaboração se efetivar. O currículo e os métodos de sua execução devem partir de uma formação participativa do coletivo escolar, articulando sua transmissão, apreensão e produção, relações entre os sujeitos participantes e a definição de um suporte teórico que o sustente (RIBEIRO, 1993).

11.3. A prática de se tratar temas de gênero nas escolas

Deve-se compreender que no espaço escolar o currículo se associa ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Como evidencia Sacristán (2013), exige-se um estudo para se identificar o que alunas e alunos carregam para os espaços educativos, criando possibilidades que direcionam a ampliação da leitura de mundo pelos estudantes (FREIRE, 1996). Dilata-se o repertório cultural e cognitivo das pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo assim, a concepção nos temas especificados e transversais, diretrizes curriculares e conteúdos que compõem os livros didáticos, balizam-se por uma proposta que ao invés de se conjugar especificidades de estudantes reais, carregam um condicionamento para os comportamentos. De maneira profilática, tentam agir para conter a gravidez na adolescência e a disseminação de doenças por contágio sexual.

Abordar a gravidez indesejada e o contágio de doenças é importante ação de políticas sociais, e encontram nos currículos escolares uma de suas vertentes mais expressivas de atuação. Questiona-se a redução das práticas das comunidades educativas, ignorando demais aspectos de gêneros arrolados nos debates, além de assuntos que também são importantes e precisam ser tratados nos currículos escolares que versam sobre gênero.

Sempre quando emerge um problema social, em que se acredita encontrar na educação das gerações atuais e futuras a resolução, atribui-se à escola o papel de executá-lo por meio do currículo.

Em alguns casos, surgem propostas à revelia das opiniões de estudantes e profissionais da educação. Recebem a incumbência por meio de “decretos” de agir de acordo com as diretrizes pensadas a partir de uma lógica externa. Em grande parte, pouco compreende o universo escolar e as especificidades sociais do público: lixo, água, aids e demais doenças sexualmente transmissíveis.

Com esse efeito, houve a prática de inserir nos currículos o gênero. Porém, a ênfase corresponde a uma estratégia de manutenção dos modelos que propalam a superioridade dos homens em relação às mulheres, sob o prisma da heteronormatividade, com ótica androcêntrica, e sobretudo difundida pelo viés do controle.

Tendo em vista os aspectos observados, e diante da afirmação de que o currículo, de maneira oculta, pode transmitir implicitamente controles sociais, lutas ideológicas e políticas (OLIVEIRA, 2008), as várias maneiras que o tema gênero é abordado dentro dos currículos escolares igualmente tendem a apresentar abordagens e resultados diferenciados.

Em pesquisa realizada por Braga (2004), em escolas na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, educadoras e educadores relataram que apesar de diagnosticarem a necessidade de tratamento do assunto relacionado a gênero nas aulas, possuíam sentimento de incapacidade pela ausência de formação inicial e continuada direcionada ao assunto. E assim deixaram de tratá-lo. O mesmo autor evidenciou a recusa não só pela insuficiência de formação profissional, mas que as justificativas passam pelos valores familiares e a moral religiosa. Mesmo quando a estruturação da Constituição Federal de 1988 preconiza a prática de um ensino laico, no qual as concepções religiosas ao menos não deveriam ser impeditivas de garantir o direito balizado pelos princípios que contemplam a democratização, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Os Temas Transversais (BRASIL, 1997), que fazem parte dos PCNs, criados pelo Ministério da Educação a partir do Plano Nacional de Educação, preconizam que assuntos ligados a relações de gênero precisam transversalmente perpassar todos os anos de escolarização, sendo abordados por todas as disciplinas do currículo escolar.

Dos diversos livros didáticos utilizados pelos múltiplos componentes curriculares, nas disciplinas de ciências e biologia há temas sobre o funcionamento do corpo humano, com destaque para as formas de contágio e tratamento de algumas doenças sexualmente transmissíveis. E o uso de

métodos contraceptivos. Sem ocorrência de textos, imagens ou qualquer representatividade que problematizem debates específicos acerca de gênero.

Inversamente, constatam-se, em livros de diferentes componentes curriculares, de forma explícita e implícita, imagens e ensinamentos que reafirmam a desigualdade de gênero.

A anotação seria ilustrada por meio de imagens que reproduzem condicionantes sociais atrelados às desigualdades de gênero no currículo escolar. E constatada em diversos livros didáticos destinados a alunas e alunos matriculados na educação básica.

Os modelos sociais apresentados nas páginas de alguns livros didáticos fundamentam-se na delimitação de espaços destinados a cada gênero, de acordo com condicionantes sociais.

Por essa e outras análises, o espaço escolar foi colonizado por concepções destacadas neste texto. Incluem heteronormatividade, androcentrismo e a afirmação das relações desvantajosas das mulheres em relação aos homens. O que, segundo Nilma Lino Gomes (2012), exige mudança de práticas e descolonização do currículo.

Há que se pensar a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, que inclui os lugares de poder. A colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos deve ser rompida e superada. Em grande medida, essas práticas se reúnem em um contexto tenso de choque entre paradigmas. Algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência (GOMES, 2012).

Gomes (2012) acredita:

...descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar

professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Em ilustrações de livros didáticos as mulheres sempre estão relacionadas à preparação de alimentos, limpeza, aos afazeres e cuidados domésticos, à educação de crianças e cuidado dos filhos. Por outro lado, os homens aparecem em serviços braçais e de liderança, praticando esportes, dirigindo automóveis e opondo-se a regras.

Comumente, o currículo escolar se baliza por uma proposta prévia que se fundamenta nos textos e propostas de atividades que constam em livros didáticos e apostilas de sistemas de ensino.

Os livros didáticos e apostilas tratam de um dos recursos pedagógicos no qual se apresentam os conteúdos de ensino de forma sistematizada. Devem ser trabalhados pelas disciplinas separadamente, e possuem expressivo potencial no processo de ensino/aprendizagem, pois consta de um instrumento orientador das práticas pedagógicas.

Na análise de livros didáticos, Munanga (2005, p. 15) afirma que alguns materiais carregam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos. Em diversos casos representam um único ponto de vista, repletos de estereótipos que passariam despercebidos pelos professores.

O mesmo autor indica que o livro didático, de modo geral, omitiria ou apresentaria simplificada e falsificadamente o cotidiano, ao tratar de maneira equivocada experiências e processos histórico-culturais de diversos segmentos sociais, como relações de gênero.

A presença dos estereótipos em materiais pedagógicos, em especial em livros didáticos e apostilas, tende a promover a exclusão, a cristalização de padrões em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, colaborando com a auto rejeição e a baixa autoestima, o que dificulta a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 23).

Ao considerar as construções sociais, elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista. As discussões sobre o

currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, conhecimentos populares e acadêmicos, que se configuram por procedimentos e relações sociais que se compõem no espaço escolar, e nele se conformam cenários nos quais os conhecimentos são difundidos (SILVA, 1999).

O espaço escolar não é somente uma das primeiras instituições com a qual os indivíduos mantêm contato coletivamente fora do contexto familiar. Mas é ambiente interativo, e alunos e alunas podem optar pelas próprias amizades, adquirindo consciência dos diferentes arranjos e organizações sociais, e ampliarem a percepção dos acontecimentos e evidenciarem as tessituras e condicionantes sociais (BRASIL, 2008).

Com a ideia de desconstruir uma tendência que se observa (perceber como normais desigualdades entre gênero, e se conceber o gênero como perversão, relegado ao campo da doença, e do corpo associado unicamente aos temas biológicos e individuais), os profissionais do ensino devem ampliar sua formação em práticas que considerem esses pontos. Deve-se enfatizar em suas ações educativas o corpo animado, vivo, dotado de sentimentos e emoções, o corpo como fenômeno (REHFELD, 2004). Com isso, eleger o espaço escolar como importante lócus para se debater gênero.

Para tanto, o currículo coerente é importante ferramenta. Para Silva (2007), terá validade e eficácia apenas se houver um tecido articulador social e intelectual reconfigurado. Desde o seu surgimento, o currículo foi confundido com prescrição. Todavia, deve se compor pela realidade, considerando que o uso objetiva à formação plena de indivíduos, considerando o território e a sociedade em que vivem.

Porém, os conhecimentos pertencentes ao currículo serão favoráveis somente a uma formação completa por parte dos alunos se de fato forem escolhidos conforme as necessidades e conveniências sociais no dado momento histórico. No mundo contemporâneo há necessidade de abordar temas fundamentais para a formação dos indivíduos que vivem em sociedade (COLL, 2006, p. 32).

O currículo está ligado diretamente às características de alunas e alunos como pessoas ativas no processo de aprendizagem. O ensino mediado por professoras e professores deve possibilitar interação consigo mesmo e com o mundo, caracterizado por uma prática escolar que expressa uma relação entre os diferentes atores e atrizes, com a sociedade e com o mundo, por meio da realidade social.

Há que se pensar sobre a necessidade de se debater sobre o redimensionamento das desigualdades entre gênero, apresentando as desvantagens notadas em determinado grupo.

Ao tratar o conceito de currículo, Silva (2007) acredita:

compreender as diferenças entre mulheres e homens, para além do campo biológico, o movimento feminista trouxe uma nova abordagem para dar sentido ao caráter natural da oposição homem- mulher e inseriram um componente relacional nas discussões. Por conseguinte, ratificou o conceito de gênero afirmando que biologia não é destino, ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminino, pois esses significados são socialmente construídos através do processo educativo que molda as identidades de sexo e gênero (SILVA, 2007, p.15).

11.4. Currículo e suas tendências em gênero

Ao debater o conceito de gênero, Bourdieu (2012, p. 24) apresenta suas percepções acerca das relações sociais que se compõem pela diferença de poder entre homens e mulheres. E discorre que essas questões são o resultado de uma formação social do papel de cada uma das pessoas a partir das diferenças sexuais.

No movimento imbricam-se temas culturais, sobretudo os em que condicionam papéis sociais, que perfilam padrões de comportamento. Bourdieu

(2012, p.16) ressalta que esses papéis, estabelecidos culturalmente, reconfiguram-se conforme se avança o tempo. Para o autor, a condição social se estabelece a partir da concepção no ventre, quando a família de acordo com a expectativa do nascimento, começa a preparar o enxoval de acordo com o sexo. Após a descoberta do sexo do bebê – na atualidade ocorre mesmo antes do nascimento –, iniciam-se expectativas sobre o que se espera desse ser, e o efeito se estende sobre toda a existência da pessoa.

Assim como a família, a escola idealiza formas de pessoas estar, circular e se comportar em seus espaços. Sabidamente, os espaços são dispositivos que atuam na proposta curricular das escolas. Agem como influência nas práticas educacionais e instrumentos de formação intelectual (ESCOLANO, 2001; VEIGA-NETO, 2002).

Nos ambientes de circulação nas escolas, como pátio, corredores e banheiros, com frequência organizados para neutralizar “inconvenientes” (possíveis fugas e dispersões) em relação ao que se quer ensinar na proposta curricular.

Sobre o currículo, Moreira (2005, ps. 7 - 8) afirma que não se trata de elemento transcendente e atemporal. Ao contrário, detém história que se vinculam às formas específicas e contingentes de organização social. Pondera ainda que não se trata de elemento inocente ou neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Mas se observa nos livros didáticos, apostilas e demais elementos de ensino, está implicado em relações de poder, com transmissão de visões sociais particulares e interessadas, que produziriam identidades individuais e coletivas.

A escola e a sociedade, ao atrelar a divisão das atividades em masculino e feminino, e trabalhar o seu currículo repleto de ações objetivas e subjetivas dessa espécie, e mesmo optando pelo silenciamento dos assuntos durante as aulas, conduz à execução de um sistema de oposições homólogas (BOURDIEU, 2012, p. 16). Tende a contribuir para a ratificação de condutas que reforçam culturalmente as desigualdades entre gêneros.

Em análises de Moreira (2002), identifica-se que os estudos sobre as ações educativas são um deslocamento das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Não que a primeira seja incoerente, mas as relações entre currículo e cultura, além de apresentar expressiva coerência com o que se observa nas diversas pesquisas, possuem importante relevância na busca de compreensão das práticas de ensino e aprendizagem. E ainda favorecem a ampliação dos debates no âmbito das ciências sociais.

Stuart Hall (1997, p. 97) afirma:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Moreira e Silva (1997, p. 28) acreditam que o currículo é um terreno de produção e de política cultural, em que as questões existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Ao mesmo tempo que se criam debates de acordo com as especificidades dos diferentes contextos e sujeitos, a recriação traz um expressivo e interessante efeito das práticas curriculares nas escolas. E as contestações conduzem a diferentes impactos, e devem ser percebidas de forma benéfica ao redimensionamento das práticas educativas, pois tendem a ampliar as percepções acerca das mais diversas questões a serem tratadas na esfera educacional.

Bourdieu (2012, p. 34, 39) questiona o fato de se estabelecer ensinamentos, balizados pela genitália que cada pessoa possui. Por esse

ângulo, o autor problematiza temas que se alicerçam em condutas pedagógicas legitimadas pela sociedade e que reverberam no âmbito escolar por meio das práticas educativas, como se nota nos currículos escolares.

Argumentos de que homens e mulheres são biologicamente distintos, e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, além de dispor que cada um deve desempenhar papel determinado, na escola pode ser capaz de construir caráter de argumentação final nas propostas educacionais. A distinção sexual serve para compreender e justificar a desigualdade social (LOURO, 1996, p. 34), notada na configuração de calçados, vestimentas, brincadeiras e cores para cada gênero.

Práticas escolares nas quais se organiza a separação entre gênero seriam identificadas de diferentes maneiras, como a estruturação do espaço físico da escola, os tipos de móveis, as diferentes posições do ambiente. Filas, padrões de relacionamento social, expectativas de comportamento e normas de conduta seriam exemplos dessas organizações (RADUENZ, 2006, p. 51).

No espaço escolar há um ambiente qualificado de aprendizagem dos diversos elementos curriculares (FORNEIRO, 1998). Os espaços são dotados de significados e transmitem uma quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto. Esses fatores se impõem em forma de leis e organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Muito embora o conceito de currículo oculto tenha sido usado inicialmente por Jackson (1968), em 1938 John Dewey, ao utilizar o termo “aprendizagem colateral” inicia a percepção desse debate.

Mesmo não planejado, como ocorre no currículo oficial, o currículo oculto trata-se de um:

termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA e SILVA, 1997, p. 28).

Louro (1997, p. 64) afirma que nos currículos e nos diversos desdobramentos em procedimentos de ensino, materiais didáticos e processos de avaliação, notam-se diferenças de gênero.

Ademais, em inúmeros espaços e instâncias, há a institucionalização das desigualdades entre gênero, contida de forma expressiva na linguagem, campo eficaz e persistente (LOURO, 1997, p. 65). Para exemplificar esse efeito, identificado no trato social dirigido a um coletivo, há com frequência o tratamento ocorre direcionado apenas aos homens, mesmo em situações nas quais o número de mulheres é expressivamente superior.

Reconhecidamente, o discurso está em grande parte de nossas práticas, e nos parece quase sempre muito natural (LOURO, 1997, p. 32).

Sacristán (1999, p. 61) considera que o currículo apresenta ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação, composta pelo conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos e das alunas.

Na prática, o currículo em ação seria conceituado como conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos e alunas nas relações com a sociedade, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da unidade escolar (GERALDI, 1993). O que faz refletir sobre a relevância de se problematizar questões sociais no âmbito educacional, e admitir que temas com expressivo impacto social, como gênero, não podem ser invisibilizados, tratados de maneira marginalizada ou mesmo secundarizada pelo currículo.

As desigualdades de gênero compõem de maneira bem marcante as relações sociais, pois condutas subjetivas, formadas por posicionamentos não discursivos, sublinham atitudes e tomam forma no transcurso da vida, e seriam observadas nos mais diferentes extratos da esfera social.

Ferraço (2002), visando colaborar no entendimento acerca das práticas educacionais, afirma que o currículo traz grande pluralidade de significados e representações presentes nas redes de conhecimentos tecidas cotidianamente na sociedade.

Acredita-se que as diferenças de gênero, nas quais repousa a luta pelo poder, estão presentes na escola, penetram no conteúdo e atuam entre

docentes e discentes. Por esse motivo, Silva (2000, p. 41) destaca que abordar essas questões de gênero no currículo escolar é assumir a responsabilidade de colaborar na formação de uma sociedade mais democratizada e justa.

Sem o envolvimento da educação com o mundo real das desigualdades sociais, nas relações de poder, estaríamos vivendo em um mundo divorciado da realidade (SILVA, 2000, p. 41).

Estudos ressaltam relevantes reflexões acerca do papel da escola nas diferenças, afirmando que a escola divide internamente frequentadores frequentadoras por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (Louro, 1997; 2000; 2002)

A produção dessas diferenças e seus efeitos é observada e sentida em múltiplas formas, o que tende a implicar a concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar (LOURO, 2000, p. 59).

Da mesma maneira que se conduzem ações formativas que propõem os cuidados domésticos e dos filhos e filhas, somente às meninas, por meio de brinquedos e brincadeiras que ensinam a cuidar da casa e dos bebês, aos meninos é estimulada e ensinada uma postura de resistência ao choro. E enfrentamento a desafios de força e coragem para superar situações de medo, com brincadeiras de lutas corporais, jogos com elementos de força, competitividade e voracidade masculina. Age-se para convencer meninos e meninas da incompatibilidade existente nas condutas que se dirigem a um em relação ao outro.

Louro (1997, p. 62) afirma que na atualidade, sob novas formas, a escola continua imprimindo marcas distintivas sobre os sujeitos. Em múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se corpos e mentes.

Ainda no debate, Alambert, (apud Gallardo e Valenzuela, 1999, p.25), ressalta:

As crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão determinados. Tal sistema define que, no futuro, os homens serão dirigentes no mundo do trabalho, enquanto às

mulheres está destinado o segundo lugar nos processos de decisão. Isto imprime no inconsciente e no consciente das meninas um limite para suas ambições.

Freire (1996, p. 29) ensina que as ações educativas se corporificam pelo exemplo. Essa corporificação toma forma nas práticas curriculares, nas propostas por meio de atividades durante as aulas e nas observadas nas condutas ensinadas e praticadas nos diferentes espaços escolares e sociais.

Louro (1997, p. 45) salienta que os estereótipos dos papéis sexuais, comportamentos pré-determinados, preconceitos e discriminações são elaborações culturais. Apesar de existentes nas relações dos adultos, ganham destaque apenas nas culturas infantis após longa exposição a essas concepções. E somente após repetidas práticas de convencimento, sobretudo por pessoas com as quais as crianças detêm frequente convivência e positivo vínculo emocional, conseguem influenciar o âmbito do agir concreto.

Ao basear-se nas colocações observadas até então sobre as práticas curriculares, evidencia-se que o movimento político que objetivou a retirada do debate de gênero do currículo escolar, por meio da invisibilização dos temas no Plano Nacional de Educação e de alguns Planos Municipais de Educação, possuem questionáveis contradições.

Essa contradição repousa sobre a impossibilidade de se refrear a subjetividade contida no currículo oculto. A todo momento praticado nos diferentes espaços escolares de distintas formas, na maneira de combate à violência contra as mulheres, e mesmo em posturas que reforçariam práticas nas quais as mulheres têm a identidade minorada e percebida como inferior aos homens.

Nesta análise cabe salientar que na própria condução das práticas educativas nas escolas trabalham-se de maneira recorrente as questões de gênero. Entretanto, em grande parte, a lógica implicada é a que temos apresentado nesta tese, e que estão institucionalizadas.

Para este caso, as opiniões e percepções visibilizadas no PNE sobre a forma que se dá ao tratamento de assuntos atrelados a gênero, são produzidas por pessoas estranhas à escola.

Evidenciam-se as que acreditam que os debates sobre gênero “*pretendem desconstruir a família e os vínculos existentes dentro dela*”. Passam pela crença de que “*o conceito do termo gênero ocorre em detrimento da definição do termo sexo*”⁵. Nessa mesma vertente, acredita-se que “*o gênero é um conceito ideológico que tenta anular as diferenças e aptidões naturais de cada sexo*”, e que “*consiste em ignorar o indivíduo em prol da formação de militância e blocos coletivos*”⁶.

A intenção de simplificar os assuntos associados a gênero, somada a uma percepção acrítica do conceito agrupado em significados incoerentes, impulsiona a necessidade de se estabelecer um debate no qual se propõe clareza sobre os diferentes assuntos que abarcam discussões sobre gênero. Ao mesmo tempo em que se marginaliza e se reduz essas questões, ignora-se a relevância justificada pelos motivos destacados até então.

Se por um lado existem grupos que querem proibir o debate sobre gênero na escola, outros desejam ampliá-lo, de maneira consistente e propositiva.

A esse respeito, a Lei que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina, em seu parágrafo III, do artigo 3º, que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

5 - <https://formacao.cancaonova.com/atualidade/sociedade/o-que-e-ideologia-de-genero/> Acesso realizado em 04 de agosto de 2017.

6 - <https://www.institutoliberal.org.br/blog/o-perigo-da-ideologia-de-genero-nas-escolas/> Acesso realizado em 04 de agosto de 2017.

É inconcebível que se estabeleça a invisibilização do debate de gênero nos currículos escolares, pois mesmo com a sua retirada do PNE, existem diversos outros dispositivos legais que garantem a discussão nas diferentes aulas dos diversos componentes curriculares e em todas as etapas e modalidades de ensino da educação brasileira.

Ademais, a sociedade encontra-se arrolada nessa discussão, o que alimenta o surgimento de assuntos que cercam o conceito de gênero nos currículos escolares.

Esse pressuposto diz respeito a um paradoxo assinalado por Martínéz (2013, p. 88), que atribui as reações conservadoras frente aos avanços e êxitos conquistados por meio de resistências criadas pela luta por igualdade entre os gêneros. E significam modificações nas maneiras de se perceber a própria configuração da vida pessoal e social - pelo fato de estarem conformadas de maneira compacta, são difíceis de ser assimiladas.

Outrossim, as propostas de afirmação da democracia e da justiça social se contrapõem à manutenção do determinismo biológico e cultural. Por sua vez, sentem a ausência da tradição do que sempre foi o comprometimento da conservação de sua base ideológica.

As concepções apostam no ressurgimento do determinismo biológico, inclusive no uso dos diferentes comportamentos observados entre meninos e meninas e entre homossexuais e heterossexuais (MARTINÉZ, 2013, p. 96). Para fundamentar práticas escolares, que ao considerar os comportamentos como causa e não a consequência do contexto sociocultural em que se vivem as experiências, faz o determinismo biológico se colocar em sua própria natureza, e se cria uma teoria de limites (GOULD, 1981, p. 28).

As teorias que criam currículos motivados por razões raciais, de gênero, sexuais e de outros caracteres apoiadas na ciência não são novas no campo da educação (MARTINÉZ, 2013, pág. 96).

Mesmo com baixa credibilidade, pesquisas que unem de forma automática diferenças em comportamentos e até diferenças naturais, justificadas por novas técnicas hormonais e genéticas, que remontam ao início do século

passado, voltam a ser utilizadas para defender as diferenças cerebrais entre homens e mulheres (CALVO, 2007; BRIZENDINE, 2008, p. 44 - 45). Com isso, amparar práticas educacionais alicerçadas por desigualdades entre gênero.

Um dos fatores fundamentais desses dilemas é que durante anos as diferenças de gênero foram ignoradas ou mesmo relegadas a um reduzido espaço dos debates políticos e acadêmicos. Eram somente observadas nas experiências concretas, figuradas por estereótipos sexuais existentes. Há tempos são transmitidas por meio do currículo oculto (MARTINÉZ, 2013, p. 96).

As práticas escolares representadas pelo currículo intervêm de forma clara no êxito escolar e desigualdades de gênero, na percepção de professores sobre o que se espera dos meninos e meninas, e na própria estrutura e cultura da organização escolar, a qual trabalha pela transmissão do lugar que cada pessoa ocupa na sociedade (MARTINÉZ, 2013, p. 98).

As organizações e ações coletivas, especialmente as transpostas por simbologias, contribuem para conservar as relações entre os sexos, mantendo-se fundamentalmente em instituições como a escola (BORDIEU, 2000, p.11).

Os significados socioculturais transmitidos no conhecimento por meio dos currículos escolares, caso não sejam cuidadosamente construídos no sentido de combater desigualdades sociais sedimentadas, se efetivariam em manifestações que ignoram as mulheres nas experiências, participação e competência. Isso geraria pensamentos e comportamentos na sociedade e nos alunos e alunas, permeados pela mesma concepção. Ao passo que se difundem por uma arqueologia do saber, que legitima a ordem social dos discursos, tendem a sustentar os equívocos praticados pelas sociedades atuais (MARTINÉZ, 2013, p. 100).

Os currículos escolares possuem expressiva carga ideológica. Segundo Martínéz (2013, p. 101), estende-se a todas as escolas do mundo, e não se restringem à discriminação de gênero, mas alcançam a discriminação da ética, sexual, religiosa, social e como tratar os demais povos. Embutidos em um sentimento chauvinista e patriótico. Países nos quais as religiões influenciam a

educação, sobretudo as monoteístas, produz-se uma ideologia sexual que defende a natureza e os destinos distintos de homens e mulheres.

Sobre essa questão, Bessis (2008), ao pesquisar sobre as escolas árabes, assinala que o tipo de concepção transmitido pelo currículo (atualmente está incorporada a população feminina a seus sistemas educacionais), acredita:

Ao longo de sua escolarização, os meninos árabes aprendem que sua religião é superior às demais, que o resto do mundo é hostil e está composto por adversários que têm como objetivo enfraquecê-los para compensar sua inferioridade, que é proibido discutir a palavra investida de autoridade e que a desigualdade dos sexos se justifica pela inferioridade das mulheres.

Ao tratar de assuntos relevantes no currículo, Sacristán (2013, p. 168) afirma que o gênero seria convertido em mais um fator de inclusão (ou exclusão) social do conhecimento nos currículos escolares. E esse é um dos motivos para os fatos sociais difundidos nas escolas sobre gênero serem estudados e desdobrados em conhecimentos úteis para se combater os processos de exclusão.

Ao analisar a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento apresenta em algumas disciplinas do currículo oficial assuntos atrelados a gênero (BRASIL, 2017).

A versão complementada e revisada da BNCC versa sobre assuntos que compõem a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, publicada em 2017. E sua estruturação, fundamentada na consulta pública, remonta ao movimento ocorrido na década de 1995, quando se elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No documento atual da BNCC, a disciplina de Arte prevê que sejam discutidos com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula. O objetivo é problematizar

questões de gênero e corpo. E que se reflita sobre isso, mesmo vividas em outros contextos.

Na disciplina de Educação Física, se reconhecem as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião. E se propõe que se problematizem preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, estabelecendo acordos, objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.

No componente curricular de Ciências, para alunos do 8º ano, propõe-se a seleção de argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero.

O texto da apresentação da área de Ciências Humanas afirma que a cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.

Entre as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental se prevê a construção de argumentos com base em informações geográficas, debates e defesa de ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e à biodiversidade e ao outro. Sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou qualquer outro tipo. E se propõe que os discentes desenvolvam a habilidade de analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), e aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras.

Na disciplina de História, a BNCC acredita que se deve destacar as temáticas voltadas à diversidade cultural, às questões de gênero e às

abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos. E ainda questões de gênero, o anarquismo e os protagonismos femininos.

Propõe-se serem desenvolvidas pelos discentes nas aulas de História a habilidade de identificar as transformações ocorridas no debate sobre gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. E avaliar as dinâmicas populacionais e construções de identidades étnico-raciais e gênero na história recente

As formas como são interpretadas as diferenças de gênero e qual é o projeto político pedagógico de uma sociedade para os seus cidadãos e cidadãs, produzem importantes consequências nas definições do currículo, conhecimento e sobre a proposta ética de uma educação que tenha como norte a justiça curricular (MARTINÉZ, 2013, p. 87)

Ao estudar os processos de construção e implementação do currículo escolar, inclusive observando as diferentes maneiras que estudantes apreendem suas características e de professoras e professores, deve-se considerar os diversos determinantes contextuais, o que deve levar a questionamentos que respondam aonde as práticas escolares conduzem, como problematizam, e por que são empregadas estas e não outras práticas (MARTINÉZ, 2013, p. 88). Essa reflexão leva a perceber a determinação das práticas escolares por meio da institucionalização e do habitus (BOURDIEU, 1992).

Em países desenvolvidos, nos anos de 1970 e 1990, havia certa preocupação com códigos de gênero que escolas propuseram nos currículos explícitos e ocultos. A preocupação se motivou mediante a percepção observada nas formas como eram abordados, pois contribuíam para a reprodução das relações de dominação dos homens sobre as mulheres (TORRES SANTOMÉ, 1991, p. 18)

A ideia de progresso no mundo contemporâneo se desenvolve em direção a um relativismo qualificado pela saturação das informações fundamentadas no discurso liberal individualista. E merece ser criticado por sua crença cega no marco ideológico (MARTINÉZ, 2013). Para tanto, salienta-se uma busca de segurança nas ações educativas, estruturadas com novos argumentos

neoliberais, que procuram mais do que nunca produzir eficácia por meio de exigências de critérios para produção de melhores rendimentos, justificado pelo benefício da educação para a sociedade do conhecimento. O que trabalha para desprestigiar o real valor do ato educacional, ao mesmo tempo que se torna invisível o doutrinamento do qual a escola se serve.

12. CAPÍTULO 04 - A OPINIÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE O DEBATE DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Neste capítulo, apresentaremos um levantamento das opiniões de professores e professoras sobre os debates associados às questões de gênero no campo educacional, sobretudo vivenciadas pelos profissionais do ensino nas unidades educacionais. E ampliar a percepção acerca das ideias, concepções e considerações quanto ao conceito de gênero.

Por meio dos registros em grupos focais com esses profissionais, buscou-se registrar as opiniões que detêm acerca dos debates que permeiam assuntos associados a gênero nos acontecimentos diários que experienciaram ou mesmo observaram nas escolas nas quais atuam ou atuaram.

A escola é um ambiente de difusão e problematização dos conhecimentos acumulados pela humanidade nas diversas áreas, além de assumir importante papel na formação de todos aqueles que frequentam e trabalham nesse espaço. É a todo momento desafiada a tratar temas que emergem no cotidiano, ganham densidade em debates internos e externos à escola e revelam a construção permanente de problemas sociais.

No cenário escolar, professoras e professores são reconhecidamente os profissionais responsabilizados não somente pelo aprendizado dos alunos e alunas, mas também para que a normatividade do currículo se faça presente, com a garantia de que programas sejam cumpridos e os seus devidos temas possam ser tratados. Ainda são desafiados a fazer com que temas impregnados de tensões políticas e ideológicas estejam ao alcance de discentes, desdobrando em suas ações docentes conexões maiores ou menores em relação àquilo que a sociedade debate permanentemente.

Sendo assim, não há como esperar que professoras e professores permaneçam passivos em relação aos debates permeados pelas questões de

gênero, continuamente evidenciados nos diversos meios de comunicação e nos mais variados espaços de convivência coletiva.

Quando pensamos na implementação de uma proposta pedagógica que se aproxime das realidades e necessidades dos alunos e alunas, imediatamente se raciocina nos atores e atrizes que trabalharão a favor dessa proposta. Apesar de alunos e alunas serem o motivo de tal movimento, professores e professoras poderão criar possibilidades para se consolidar as propostas de ensino.

Sacristán *apud* Pimenta (2006, p.82) lembra que a prática pedagógica é uma práxis e não uma técnica, e como prática se reinventa na própria dimensão do fazer professoral. Desse modo, os temas tratados pelos professores e professoras estão sempre prontos e por fazer, consolidados e em processo de reinvenção.

Portanto, coletar opiniões profissionais é um exercício de aproximação em relação ao seu fazer/aprender em movimento.

O conhecimento sobre a ação docente com suas práticas com alunas e alunos diz respeito aos saberes que configuram a maneira de docentes se posicionarem diante das demandas contemporâneas da educação em relação a uma infinidade de temas (PIMENTA, 1996).

Todo movimento de pesquisa que favorece a escuta dos professores e professoras acerca de suas práticas e vivências nas aulas pode também oferecer possibilidades de conhecer novos percursos educativos. Torna-se possível reconhecer o que Freire (1996, p.25) indicou quando afirmou que o professor aprende ao ensinar, e o aluno ensina ao aprender.

Para desempenhar a função de professor e professora, devemos entender:

a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem

atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 1992, p.19).

A escola deve dar condições para formação do sujeito crítico, buscando práticas educativas que motivem e desafiem estudantes a perceber e intervir diante de diferentes realidades. Isso implica levar em consideração aspectos que componham seu cotidiano e, sobretudo, aspectos relacionados ao seu contexto histórico, social e cultural. A escola, professores e professoras, são continuamente desafiados a assumir posições favoráveis ou contrárias em relação a inúmeros temas que nunca podem ser ignorados.

O espaço escolar sempre esteve conectado às dinâmicas do social, tendo como reflexo recorrente acontecimentos da sociedade que sempre passam a ser seus também, fazendo lembrar que a instituição nunca é um corpo estranho (PISTRAK, 2005, p. 29).

A produção de espaços e momentos que discutem questões sociais latentes nos diversos momentos de aprender, e em todas as disciplinas, não se resume a temas de cunho interno da escola, mas ainda àquelas que circundam os diferentes territórios nos quais a comunidade escolar está inserida.

O tema gênero está intrinsicamente conectado às práticas sociais dentro e fora das instituições escolares. Mas os espaços destinados ao aprofundamento e compreensão dos acontecimentos relacionados são escassos, “patrulhados”, vigiados em todos os sentidos.

Isso se percebe pela demarcação de espaços, comportamentos e condutas sociais destinados aos gêneros, e ao o baixo prestígio social e o poderio a qual é submetido um gênero em relação a outro. Expressões de contínuas desigualdades, mas expressões de um debate muitas vezes subjugado.

A produção de discursos e as práticas materializadas nas relações de poder no que diz respeito às relações entre gêneros são observadas na

construção e organização dos espaços escolares. Em alguns casos nos agrupamentos dos alunos e alunas, e nas atribuições de papéis sociais direcionadas aos personagens da escola.

No que se refere à profissão docente, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 prevê que a escola pública e gratuita é dever do Estado. E por esse motivo os profissionais que trabalham nas instituições escolares públicas, também por força da mesma Constituição, ingressam na carreira do magistério por meio de concurso público de provas e títulos.

Todavia, ao se tornarem funcionários públicos, professores e professoras percebem dentro de suas atribuições, especificações de seu ofício tratados e determinados em diversos dispositivos legais, como leis, decretos, pareceres, portarias e demais normatizações produzidas pelas autoridades públicas, como as apresentadas no capítulo 2.

Conforme observado por Scheinvar (2012, p. 46), a lei enquadra a vida. Com essa alegação, a autora discorre sobre a ideia de que a vida é judicializada, e questiona a lei como produção de liberdade padronizada e regulada, definidora de ações legais. Como se observa nas grades curriculares das escolas brasileiras, critérios de aprovação/reprovação, e mais variadas divisões dos diferentes segmentos da educação básica.

Um dos marcos que regulam as ações praticadas pelos representantes do poder público nos cargos dos Poderes Executivo e Legislativo são os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, pois esses documentos contêm metas a serem atingidas pelos governos durante sua atuação política, quando assumem a direção dos diferentes entes federativos.

O fato de o último Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação na cidade de São Paulo terem ignorado os debates de gênero nas escolas é objeto de análise desta tese, sobretudo a partir das opiniões de professores e professoras com relação à supressão de assuntos que tratam o conceito.

Deve-se atentar que apesar de professores e professoras serem implementadores de políticas públicas, nas Secretarias de Educação as ações

pautam-se a partir do plano de educação produzido em dado momento histórico-político. Compreende-se que o fato de não estar contemplado o debate de gênero no documento não elimina o tratamento das questões por parte dos professores, pois como destacado, existem diversos outros dispositivos legais que justificam a ação docente no debate sobre gênero nas escolas brasileiras.

Os planos tendem a impactar o tratamento de assuntos relacionados ao tema, por parte de professores e professoras. Ao considerar que esses planos, a partir de sua aprovação, passam a fundamentar a construção de dispositivos legais na educação. Como anunciado, profissionais da educação pública são implementadores de políticas públicas na medida em que trabalham na rede pública de ensino, e mesmo como profissionais das redes de escolas privadas.

Dias (2014) reconhece a influência da legislação no fazer profissional de professoras e professores, e observa que nas práticas educacionais são identificadas condutas de resistência daquilo que a autora chama de pedagogização. Essas condutas são reconhecidas como invenções favoráveis à expressão de uma experiência ética, estética e política, que problematizam a realidade, para afirmar a vida onde ela acontece.

Dias (2014) ensina:

no campo da formação de professores enquadra-se para naturalizar e tomar a vida, nas relações pedagógicas, por meio de normas, currículos, avaliações, controles e imposições de um modo de governabilidade que apreende a vida e a reduz a práticas de controle que não permitem que ela se efetive nos acontecimentos, nas negociações, nos encontros e nas conversas.

Acredita-se que na atuação docente identifica-se no planejamento e na maneira de executar o que se é estabelecido pelos representantes políticos, que ao se pensar a efetivação do que se foi legislado, em grande parte os legisladores percebem em profissionais da educação, agentes de reprodução essencial à manutenção e ao desenvolvimento da força para o trabalho. Em

certa medida, esperando que esses profissionais se posicionem como agentes de reprodução sociocultural (TARDIF e LESSARDI, 2005, p. 17), e executoras e executores literais das propostas estabelecidas.

Por uma tendência mais amplamente difundida pelo capitalismo, Tardif e Lessardi (2005, p. 17) identificam na docência marcas visíveis pela esfera da produção. Sua maior missão repousa na preparação de filhos e filhas para o mercado de trabalho, que servem à manutenção do poder para aqueles que o detêm.

Por esse pressuposto, o tempo de aprender não tem valor por si mesmo, e é fundamentado por uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo. Comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

Tardif e Lessardi (2005, p. 19) acreditam que trilhados por esse caminho, os percursos escolares e a profissão docente, em alguns episódios, são equivocadamente tratados como instituição repressiva. E podem gerar problemas sociais que reforçam as desigualdades na base do sistema socioeconômico, igualando perspectivas atribuídas a agentes de serviços públicos, como profissionais da educação, segurança e justiça.

A escola, reconhecida como espaço reprodutor sociocultural, recebe a tratativa para se colocar como local normativo, capaz de condicionar maneiras de se comportar e dirimir posicionamentos contrários ao que desvia dos padrões sociais. Com isso, espera-se combater uma possível persuasão social, que visa operar para encorajar as crianças a se engajar e optar por atividades com igualdade de gênero. Acredita-se que com os interesses desenvolvidos, os indivíduos começam a estabelecer objetivos e atividades para a prática social (MORROW, GORE e CAMPBELL, 1996, p. 141).

No modelo econômico-burocrático, entende-se que os conteúdos curriculares são um insumo que se introduz no início de determinada etapa da escolarização. E ao final dessa etapa, alunos e alunas apresentam determinados resultados, como na linha de produção (GATTI, et al. 2011). Nessa conjuntura,

objetivos como relações igualitárias entre gênero historicamente não se encontram nesses resultados esperados.

12.1. Posicionamento político de professores e professoras

Além de educadoras e educadores sentirem os efeitos das políticas públicas em andamento, tendem a estar susceptíveis ao que Zibetti e colaboradores (2015, p. 32) denominam “partidarismo”, que estaria em contraposição a um esforço contínuo e autocrítico da comunidade escolar e daqueles que com ela se envolvem.

Sobre o partidarismo, Saviani (2008, p. 109) afirma:

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se inserem na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados.

A cada momento, em que diferentes vertentes políticas influenciam ou assumem o poder do Estado, tendem a valorizar determinadas questões que se mostram relevantes por dado grupo social. Em detrimento de outras, o que opera pela descontinuidade de ações favoráveis a grupos minoritários, que possuem baixa representatividade política, somada a inúmeros questionamentos de condutas e posicionamentos sociais.

Conforme apresentado, mesmo que a população brasileira seja majoritariamente composta por mulheres, foram raros os casos em que grupos ligados ao poder e com força suficiente para garantir ações que contemplassem políticas voltadas a gênero prosperassem. Talvez por isso sejam escassas

notícias de ações políticas que progrediram na afirmação de igualdade nas relações entre gêneros.

Ao considerar a necessidade de se assumir uma atitude crítica diante da construção de proposta educacional, pensa-se a partir de Lebrun (1985, p.20): professores e professoras ajam em exercícios de resistência diante da constituição dos estados de dominação. Não é dado natural e não está, de antemão, em oposição binária ao poder, mas questiona as padronizações e regulamentos.

A atitude crítica de professores e professoras seria denunciar e se posicionar sobre a instauração de regimes de dominação. Essas ações questionam as relações de poder, possibilitando a flexibilização das relações entre o instituído e o instituinte, e permitem a movimentação entre sujeição e práticas refletidas pela liberdade.

O olhar para a realidade que estrutura a invenção do cotidiano é definido por Certeau (1994) como “artes de fazer”, “astúcias sutis” e “táticas de resistência”. Nessas ações, objetos e códigos se alteram organicamente, e estabelecem redimensionamento das ações, moldados de acordo com a realidade e especificidades.

Quando se problematizam as posições construídas pelos dispositivos legais, reconhecidos como “verdade” a ser implementada, os professores, *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2013, p.82), tendem a buscar identificação nas experiências sociais, culturais e históricas expressadas na prática concreta¹.

Nas palavras de *FOUCAULT* (1990):

1- Entrevistas de Foucault, nas quais define o seu trabalho e a sua atitude como intelectual, uma espécie de “hiperativismo crítico” sobre nossa experiência constituída. Cf. Rabinow e Dreyfus, 1995, p.256.

A 'verdade' é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; a 'verdade' está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); a 'verdade' é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); a 'verdade' é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); a 'verdade' é objeto de debate político e de confronto social (as lutas 'ideológicas'). (FOUCAULT, 1990a, p.13).

A esse respeito, observamos que diversas dessas políticas públicas têm como fim condicionar o trabalho dos profissionais da educação. Desde posturas, trajes e condutas, até as propostas curriculares são alvo de dispositivos legais que pretendem conduzir a escola e suas equipes a formas de ensinar. Por vezes, tenta-se ainda condicionar a maneira de aprender por parte dos alunos e alunas.

Durante o período em que se tentou contatar as unidades de ensino da Secretaria Municipal de São Paulo, a fim de coletar dados para compor este capítulo da tese, a rede de ensino esteve em greve por cerca de um mês. Os profissionais da educação do município de São Paulo lutavam contra a perda de direitos conquistados durante movimentos de anos anteriores, e estavam sujeitos a perder com a aprovação de nova legislação.

Felizmente, a pressão conseguiu afastar, ao menos momentaneamente, o perigo de se fazer a profissão menos atrativa para as gerações atuais e futuras.

Nos meses de junho e julho de 2018 estive em Portugal para um período de mobilidade na Universidade de Coimbra, na Faculdade de Psicologia da

Educação. E também pela luta em defesa dos direitos conquistados os professores de Portugal estiveram em greve nos dois meses².

Ainda em Portugal, nas unidades nas quais estive para tentar encontros com docentes, a direção informou-me que infelizmente o movimento de greve o impossibilitaria, pois ao regressarem, haveria grande número de avaliações a serem aplicadas aos alunos e alunas, para o término do ano letivo no mês de julho.

Por esse motivo, a supervisora da mobilidade tentou contatar professores e professoras para encontros de grupos focais, o que também não prosperou, pela indisponibilidade dos profissionais.

12.2. Normas das questões de gênero nas escolas paulistanas

Apresentaremos exemplos nos quais se relacionam questões no campo da educação e saúde, em episódios em que o gênero foi tratado de maneira impositiva e alheia à opinião dos professores. Elaborados em forma de normatizações produzidas por meio de dispositivos legais, na tentativa de disciplinar condutas e direcionar comportamentos sociais.

Na cidade de São Paulo, em 1993, o então secretário de Educação, Sólon Borges do Reis, publicou a Portaria 1594, que instituiu o Programa de Atendimento Integral ao Escolar (PRO-AINE). O objetivo era tratar na rede municipal de ensino assuntos relacionados à prevenção e conscientização de temas como drogas, aids e orientação sexual.

2- Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/19/sociedade/noticia/servicos-minimos-governo-arriscaa-a-perder-de-vez-os-professores-alerta-director-1834818>. Acesso em 20 de junho de 2018.

Em 1995, a então vereadora de São Paulo, Ana Maria Quadros, apresentou um projeto de lei que culmina na promulgação da lei 11.972/96, que institui obrigatoriedade em todas as escolas da rede municipal de ensino a oferecer projetos de orientação sexual em todos os níveis. Para a pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, a proposta do projeto era que houvesse a utilização do guia de orientação³, e para as séries finais do Ensino Fundamental sugeria-se a elaboração de um projeto de trabalho diferenciado, mas não apresenta mais detalhes.

Na justificativa que fundamentava a referida lei, a vereadora apontava a falta de conhecimento sobre sexualidade, por parte das crianças e adolescentes, e tinha como objetivo que no início da vida sexual evitassem a contaminação por doenças sexualmente transmissíveis, e não adquirissem gravidez indesejada. Finalizava afirmando que daquela forma os cofres públicos deixariam de gastar nos tratamentos das doenças e sequelas dos possíveis abortos.

A vereadora, no mesmo ano, apresentou outro projeto, que resultaria na promulgação da lei 12.118, a qual dispunha que as escolas públicas do Município de São Paulo deveriam desenvolver projetos que tivessem como objetivo o estudo das relações de gênero para todos os alunos. No corpo da lei, não havia especificação conceitual atrelada ao tema que se determinava como realizar os debates nas aulas, tampouco propunha medidas claras, ficando a cargo dos professores optar pelo tratamento do assunto.

3- Uso do Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia (da pré-escola ao 2º grau). São Paulo: Casa do Psicólogo; Fórum Nacional de Educação e Sexualidade, 1994, 112 págs. Comercializado até os dias atuais, o guia foi lançado em 1994, e teve como foco o profissional dedicado à orientação e educação sexual nas escolas. Trata-se de um modelo adaptado do guia de orientação sexual norte-americano, e tem no prefácio uma tentativa de adaptação à realidade brasileira, com resultados de uma pesquisa em dez capitais brasileiras sobre a aceitação e a necessidade de um trabalho de orientação sexual nas escolas. Os diversos capítulos tratam de informações e conceitos que considerava fundamentais para a compreensão da sexualidade, divididos em diferentes níveis de complexidade, de acordo com a faixa etária do jovem a ser orientado: infância (5-8 anos), puberdade (9-12 anos), adolescência inicial (12-15 anos) e adolescência (16-18 anos).

Ainda em 1995, um projeto de lei de autoria do vereador Miguel Colasuanno, de número 774/96, tramitado, mas encerrado por ilegalidade, visava introduzir nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a matéria “Ética, formação integral e preparação para o exercício responsável da sexualidade”.

Na justificativa do projeto de lei, o vereador ressaltava

a sociedade vive um momento de grande crise. A modernização, a urbanização, a difusão cultural de massa dos modernos meios de comunicação e o avanço científico e tecnológico têm levado a uma crise sem precedentes, dos valores mais tradicionais. Ora, modernidade nada tem a ver com inexistência de valores. Uma sociedade sem valores, isto é, sem ética, é uma sociedade destinada à autodestruição. O hedonismo que leva ao exercício da sexualidade de forma predatória, sem o respeito de cada um por si mesmo e pelo outro, a busca pelo lucro fácil e sem limites, a violência exacerbada, tudo isso tende a gerar (...) um estado de anomia próximo à selvageria, que acabarão nos lembrando a célebre imagem citada por Hobbes, o homem tornando-se o lobo do próprio homem.

Urgente, pois, é a rediscussão dos valores fundamentais, da ética, e seu ensino, de modo a permitir que os jovens escolham os melhores caminhos para suas vidas, conscientes dos prazeres, mas também de seus deveres, para que, para sempre, felicidade não gere tristeza e amor não rime mais com dor.” (grifos nossos)

A justificativa do vereador refletia a concepção que balizava as questões de gênero na década de 1990. Assim como se observa em alguns discursos da atualidade, o vereador ressaltava que a sociedade vivia um momento de crise, afirmando que os avanços tecnológicos e científicos seriam os causadores da depreciação dos “valores tradicionais”.

No final de seu texto, Miguel Colasuanno apresentava uma conotação de amedrontamento, subjetivamente colocando os homens na posição de predadores, enquanto as mulheres configuravam as presas da relação especificada.

Em outra medida, em 2001, os secretários municipais das Secretarias da Educação e Saúde, instituíram, pela Circular 1/01, uma ação entre as secretarias, o Programa de Educação em Saúde Preventiva e Sexualidade, a ser desenvolvido em consonância com os Projetos Pedagógicos. O programa previa atuação por meio de oferecimento de cursos de formação para os membros da comunidade escolar, com quatro níveis de ação:

- 1- Curso de formação para educadores, membros do conselho de escola e agentes escolares.
- 2- Formação de agentes multiplicadores de prevenção entre os membros do conselho escolar e comunidade.
- 3- Formação de agentes de prevenção entre os adolescentes e pré-adolescentes das unidades escolares para atuação junto a seus pares.
- 4- Formação para os educadores e membros da comunidade das unidades escolares que atuam com educação especial/inclusiva.

No ano de 2010, outro movimento legislativo, desta vez produzido pelo vereador Quito Formiga, criava o projeto de lei 122/2010, aprovado pela comissão de análise. A lei tratava da proibição do uso de pulseiras coloridas, denominadas “pulseiras do sexo” nas instituições da rede pública e privada de Ensino Fundamental e Médio⁴. É interessante observar que mesmo posturas e adereços utilizados pelos adolescentes produziam mobilizações de um dado número de indivíduos, e chegaram a influenciar a construção de dispositivos legais atrelados às relações entre os gêneros.

4- [http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1552238-5598,00-APOS+TER+PULSEIRA + DO +SEXO+ARRANCADA+ADOLESCENTE+E+ESTUPRADA+EM+LONDRINA.html](http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1552238-5598,00-APOS+TER+PULSEIRA+DO+SEXO+ARRANCADA+ADOLESCENTE+E+ESTUPRADA+EM+LONDRINA.html). Acesso em 05 Mar.2017.

A lei proibia expressamente o uso de pulseiras coloridas com apologia sexual⁵, denominadas “pulseiras do sexo”. Houve a formação de equipes de trabalho nas unidades escolares, de professores e professoras, funcionários e funcionárias e pais/responsáveis, a fim de desenvolver projetos para esclarecer e orientar os alunos em relação à educação sexual.

O uso da pulseira, não rara, trazia às meninas grande vulnerabilidade associada na relação entre os gêneros, evidenciada por diversos registros de ocorrências de abusos, decorrentes do uso desse ornamento.

Na justificativa do projeto o então vereador assinala:

Na época atual tem havido uma banalização muito grande da questão sexual, bem como uma exposição cada vez maior do corpo enquanto mercadoria, abrindo caminho para a prostituição (...). A sexualidade humana é assunto de grande relevância, especialmente na formação do caráter e da personalidade do ser humano. Quando atingida profundamente, pode desviar-se de sua característica básica de expressão da efetividade e do impulso do desejo pela vida, produzir sofrimento físico e mental intenso e, em muitos casos, graves desvios de comportamento sexual, que chocam a sociedade como: estupro, pedofilia, abuso sexual, entre outros.

O mesmo vereador apresentou o Projeto de Lei 124/2010, que proibia a comercialização e uso de pulseiras coloridas nas escolas das redes municipal e particular. Por força da lei, recaía sobre o corpo docente a responsabilidade de promover reuniões com os pais/responsáveis para orientar quanto às situações envolvendo questões sexuais. Nesse caso, as questões de gênero estavam reduzidas ao controle das relações sexuais.

5- <https://contramachismo.wordpress.com/2010/04/08/meninas-sao-abusadas-por-usarem-pulseira-do-sexo/>. Acesso em 05 Mar.2017.

Mais recentemente, a Portaria Intersecretarial 2/2015 instituiu, em sistema de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres, a criação do Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidades. Considerando a necessidade de se implementar políticas voltadas à igualdade de gênero e de sexualidade nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, tinha como objetivos:

- *Elaborar propostas de orientação às Equipes Gestoras das Unidades Educacionais;*
- *Propor a formação dos Profissionais da Educação em exercício na Rede Municipal de Ensino, de forma sistêmica e regular;*
- *Sugerir e monitorar a produção e distribuição de materiais pedagógicos que valorizem as especificidades (educativas, artísticas e culturais) locais, visando ao ensino das relações de gênero no currículo e no cotidiano escolar, e garantindo o princípio da laicidade;*
- *Introduzir transversalmente nos conteúdos curriculares o conhecimento sobre a presença das mulheres na história, na produção científica, artística e literária e cultural, garantindo a visibilidade, no sentido de construir referências desse segmento como indicador da qualidade social da educação e de superação do androcentrismo da ciência;*
- *Promover uma política municipal de educação em sexualidade, garantindo os direitos sexuais e reprodutivos dos educandos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, estimulando a abordagem da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens no cotidiano escolar;*
- *Criar espaços públicos de socialização das experiências e as boas práticas sobre gênero e educação em sexualidades, desenvolvidas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, que sirvam de incentivo aos*

educadores e educandos para que se sintam valorizados e apoiados em suas iniciativas nessas temáticas; (grifo nosso)

- *E, por fim, oferecer as condições para a implementação das ações propostas pelo Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidades nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.*

Além dessa lei, recentemente foi publicada uma portaria intersecretarial, Lei 16.163/2015, que dispunha sobre a política de proteção da saúde sexual e reprodutiva e prevenção de agravos no espaço escolar, no âmbito do município. Reconhecidamente expressivo avanço no que concerne ao tratamento das questões de gênero nas escolas municipais.

A lei tinha o objetivo de desencadear um processo contínuo de discussão e análise nas escolas, com participação de alunos, educadores e famílias, para tratar de questões inerentes à sexualidade e à vida reprodutiva dos adolescentes, doenças sexualmente transmissíveis (DST), e problemas correlatos presentes no cotidiano escolar. Entre seus objetivos:

- *Avaliar conhecimentos sobre prevenção da gravidez, de DST/HIV/aids, do comportamento sexual e reprodutivo dos alunos, assim como o uso de drogas e a percepção da violência, estabelecendo relação, sempre que possível, com um perfil epidemiológico definido;*
- *Capacitar educadores da rede pública de ensino, no que diz respeito à orientação sexual, reprodutiva e prevenção de agravos, para que intervenham de forma eficaz e contínua sobre a comunidade de alunos, pais e pares, assegurando a difusão e continuidade do programa;*
- *Conscientizar os alunos sobre a importância de descobrir e conhecer as potencialidades e limites do corpo, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar, assim como fortalecer a prática do sexo seguro, maximizando habilidades e recursos próprios para isso;*
- *Proporcionar segurança ao educador na compreensão e abordagem em sala de aula de temas relacionados à gravidez na adolescência, DST/HIV/aids,*

métodos de prevenção, drogas, situações de violência e outros temas correlatos, promovendo o pensamento crítico, responsável e construtivo;(grifos nossos)

As duas últimas normatizações destacadas - Portaria Intersecretarial 2/2015 e Lei 16.163/2015 - propõem a construção de um espaço de escuta à opinião dos professores. Isso traz legitimidade às ações em seu caráter democrático, atribuem maior adequação às experiências de diferentes contextos, e tende a reforçar um compromisso por parte dos profissionais. Sentem-se parte integrante dos processos dessas propostas.

Os dispositivos legais se posicionam inversamente ao último Plano de Educação. Aprovado pelos vereadores, não possuía como proposta o tratamento de temas relativos à relação de gênero.

O mesmo posicionamento foi observado no embargo sofrido pelo Plano Nacional de Educação em 2013, como tratamos no capítulo 2 desta tese. Abordagens voltadas às questões de orientação sexual, *igualdade de gênero*, combate ao *preconceito e discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero* foram retiradas do texto original formulado em 2010.

O texto inicial do Plano Nacional de Educação teve como objetivo criar experiências formativas que subsidiassem os estudantes a debater e refletir coletivamente acerca do respeito, o direito à privacidade, à liberdade de comportamentos, e a uma condução consciente da própria vida. Todavia, foi reconhecida, equivocadamente, e associada à desvirtuação, estimuladora da “perversão” humana.

Nota-se a falta de indicativos que revelem uma escuta ativa dos professores e professoras da educação básica, que deveriam trabalhar pela execução do plano formulado.

A Constituição Federal em seu artigo 206 estabelece como uma das bases fundamentais nos princípios da educação o da gestão democrática. Acredita-se que todos os profissionais podem participar dos debates e decisões dos

caminhos pelos quais as propostas educacionais devem percorrer. E de igual modo, tendem a se responsabilizar pela execução do plano.

Inicialmente, deve-se analisar que o trabalho dos professores e professoras passa constantemente por uma visão normativa repousada, antes de tudo, no que deveriam fazer, ignorando o que realmente são e fazem.

Com raízes históricas no *ethos* as questões normativas e moralizantes, percebidas a partir dos hábitos religiosos da profissão de ensinar, eram e são orientadas por uma ética do dever com forte conteúdo religioso. E se fundamenta na expectativa de que se tenha uma obediência mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, local em que, durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e de fazer obedecer (VINCENT, 1994, p. 344).

Por esses motivos, os formuladores desses dispositivos legais operam de modo a ignorar profissionais da educação. Espera-se passividade por parte das professoras e professores diante da possibilidade de opinar sobre sua própria prática, caracterizada pela baixa frequência com que são consultados a expor pontos de vista acerca das maneiras de elaborar os textos que fundamentam a profissão docente.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 23), a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos professores e professoras. Local de trabalho, não é apenas espaço físico, mas espaço social que define como o trabalho docente é repartido, realizado, planejado, supervisionado, remunerado e visto.

Dessa maneira, agir e ensinar nas instituições escolares se dá em função de objetivos planejados de forma centralizada, no seio de uma organização escolar burocrática (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23).

Por outro lado, professoras e professores são capazes de construir e reconstruir, em sua trajetória, opiniões e conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, experiências, percursos formativos e profissionais (TARDIF, 2000, p. 39). Se respeitados e considerados, tendem a melhorar as ações educativas com alunos e alunas.

Uma das vias que podem legitimar a opinião docente diz respeito aos órgãos colegiados das instituições de ensino, como o conselho de escola e o conselho de classe e série. Eles detêm caráter consultivo e deliberativo nas unidades de ensino.

Estudo de Leme e Carvalho (2012) sobre a opinião de professoras e professores a respeito das estratégias de resolução de conflitos nas escolas, indica que os profissionais não se omitem quando devem se posicionar. As pesquisadoras observaram que docentes buscam cumprir sua função não apenas explicitando sua opinião sobre como resolver questões do cotidiano, mas ainda intervindo positivamente sobre esses acontecimentos.

Pesquisas que buscam compreender as escolas a partir das opiniões de professoras e professores têm sido pouco praticadas. E o exercício de se propor uma escuta atenta é percebido como positivo por Imbernón (2006, p.13). O autor destaca a necessidade de se alterar a concepção de que docentes são meros transmissores de conhecimentos, para se assumirem as manifestações desses profissionais. A partir daí compreender a vida que acontece nas escolas em toda sua complexidade, o movimento gerado de dentro para fora, e não inversamente.

Mesmo assim, na Câmara dos Deputados, um Projeto de Lei 867\2015 pretende incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o que trata a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

Seu objetivo maior é silenciar opiniões de professoras e professores, os mesmos elementos que são importantes pontos de reflexão para esta tese.

Em seu artigo 2º, destaca que a educação nacional atenderá aos princípios de *neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, e reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado*.

No mesmo artigo, parágrafo único, afirma que o Poder Público não se *imiscuirá na opção sexual* (termo equivocado) *dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a*

respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (termo equivocado).

O artigo 5º determina que os professores, no exercício de suas funções, não se aproveitarão da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; não favorecerão e nem prejudicarão ou constrangerão os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; não farão propaganda político-partidária em sala de aula e nem incitarão seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentarão aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

Na intenção de justificar a necessidade do texto se transformar em lei, o deputado relator ressalta:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse profissional o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

Enfatiza ainda:

Não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”; (grifos nossos).

No Senado, o projeto tramita com o número 193/2016.

Observam-se práticas cada vez mais estruturadas, produzidas na intenção inversa do que propõe Imbernóm (2006) em seu texto sobre a docência. Conforme se notou em maio de 2016, no Estado de Alagoas, um deputado estadual transformou em lei um texto no qual se proíbe professoras e professores de emitir opinião nas escolas, e se previam punições que iam da advertência à exoneração.

Contraditoriamente, a lei foi intitulada de “Escola Livre”, classificada por professoras e professores como a “Lei da Mordaça”. Aprovada por unanimidade, e vetada pelo governador do Estado, a proposta retornou ao Parlamento, e os deputados derrubaram o veto do governador⁶⁻⁷.

Além da subjetividade observada no texto da lei aprovada em Alagoas, a qual possibilita diversas interpretações, restringe aos professores opinar acerca de diferentes questões sociais, mas dificulta a contextualização dos conteúdos curriculares.

Em março de 2017, o Superior Tribunal Federal, em caráter provisório, havia suspenso a Lei 7.800/2016, e no julgamento de mérito, em 2018, por considerar que a lei feria a Constituição Federal, o STF suspendeu o dispositivo.⁷

6- <http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/promulgada-lei-que-institui-o-programa-escola-livre>. Acesso realizado em 12 de março de 2017.

7- <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/barroso-suspende-programa-inspirado-no-escola-sem-partido-em-al/>. Acesso realizado em 12 de março de 2017.

Para Imbernón (2006, p.22), deve-se criar espaços de participação, reflexão e formação para docentes, o que tende a promover relações mais estreitas entre a educação e os aspectos éticos, coletivos e comunicativos.

O autor acredita que à medida que se ampliam as condições de profissionais interferir no processo de inovação e mudança, criam-se adaptações mais pertinentes. De acordo com o contexto educativo, tende a refletir positivamente na qualidade do ensino e aprendizagem.

Com as estratégias, geram-se processos relativos às metodologias de participação, observação, estratégias, comunicação, tomada de decisões, entre outros, possibilitando às docentes e aos docentes avançar rumo a intervenções cada vez mais autônomas. Ampliando discussões que contemplem os debates sobre gênero. Como se observa nos Temas Transversais (1998), devem perpassar transversalmente todas as disciplinas do currículo nos diferentes momentos e acontecimentos escolares.

Distante da ideia de se apresentar profissionais passivos nas unidades de ensino, professoras e professores atuam como agentes sociais, capazes de intervir pela melhoria dos sistemas que formam a estrutura social. Para tanto, as opiniões sobre os acontecimentos, fragilidades e possibilidades de avanços possuem grande relevância nos diversos momentos do processo educativo.

A produção da opinião de professoras e professores no âmbito de sua práxis tem como objetivo potencializar a emancipação das pessoas, reduzindo uma evidente dependência do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2006, p.28).

Para Sá (2012), a opinião pública seria compreendida como opinião do público, em seu sentido subjetivo. Ou, como aquilo que é público, em seu sentido objetivo.

Por essa ótica, percebida como tudo aquilo que não é segredo, a opinião seria compreendida não somente como a opinião de um público determinado (opinião pública = público opinante), mas como opinião daquilo que é público, que englobaria assuntos gerais de visibilidade e conhecimento de todos.

Em pesquisa para a UNESCO, a professora Bernadete Gatti e colaboradores (2011, p. 43) denunciam que a opinião docente nunca chegou a conferir o suporte para fornecer amparo necessário ao trabalho desenvolvido.

O que certamente se aplica à legislação apresentada pelo nome de “Escola Sem Partido”, que demonstra em seu objetivo principal silenciar profissionais da educação e reduzir as ações a um caráter propedêutico. Restringe sua atribuição a de um transmissor dos conhecimentos construídos, limitando a problematização de questões indispensáveis ao pleno desenvolvimento de educandos e educandas.

Essas leis ainda consoam com o conceito de *educação bancária*, cunhado por Paulo Freire (1996, p. 13). Professor e professora unicamente depositam em estudantes os conhecimentos valorizados e reconhecidos como pertinentes. Outro ponto a se destacar é o distanciamento que sugere a relação entre docentes e discentes, pois professoras e professores são classificados pelo texto como “exploradores”.

Vale ainda ponderar que a sexualidade é claramente confundida com as questões de gênero, e tratada de maneira androcêntrica, heteronormativa e sob a égide da reversibilidade, apresentada no texto como algo que pode ser realizada e impulsionada mediante a atuação docente.

O texto do projeto de lei por um lado colabora na compreensão das políticas governamentais em relação a docentes, e iluminaria aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas. De outro lado, há resistência de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (GATTI, et al. 2011, p. 25). Como se evidencia, são movimentos sociais que lutam pela igualdade entre os gêneros, combatem a violência por gênero e querem ampliar a conquista de espaços já obtidos⁷.

7- <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/03/historia-mulheres-brasileiras-luta-direitos.html>. Acesso realizado em 12 de março de 2017.

12.3. Percurso da investigação para pesquisa

Esta pesquisa aconteceu após submissão e análise da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, mediante aprovação sob o número de comprovante 116222/2016.

Para alcançar os objetivos propostos, a investigação teve como foco a busca de opiniões de professores e professoras. A pesquisa foi desenvolvida com profissionais de escolas públicas localizadas na zona leste da cidade de São Paulo.

Para obter acesso às informações que nos auxiliassem no entendimento da presença que as relações de gênero possuem no currículo escolar das diferentes disciplinas, e as percepções acerca do conceito de gênero, ouvimos professores e professoras que lecionam os diversos componentes curriculares a alunos e alunas. São estudantes matriculados e matriculadas na etapa do Ensino Médio da educação básica de escolas municipais de São Paulo, alocadas na zona leste.

A pesquisa se fundamentou nas opiniões dos profissionais, coletadas por meio de encontros de grupos focais, no intuito de compreender as maneiras como assuntos relativos às questões de gênero são evidenciados pelos educadores e educadoras nos diferentes espaços escolares.. Intervalos, horários de entrada e saída, projetos e proposta pedagógica da escola, e nas práticas de ensino que ocorrem fora da sala de aula, como visitas externas e momentos festivos da escola.

Procuramos perceber se o modo como os temas são tratados correspondem às necessidades formativas e informativas dos jovens e das jovens. Investigaram-se entre professores e professoras seus sentimentos em relação ao preparo para tratar assuntos relacionados a gênero na escola, e se acreditam que as aulas colaboram na elucidação desses assuntos, nos mais variados aspectos e dimensões.

A Prefeitura Municipal de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, possui em toda a cidade oito escolas que atendem jovens na etapa final da educação básica. Três estão alocadas na zona leste da cidade. São elas a Escola Fundamental de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) Darcy Ribeiro – da Diretoria Regional de Educação (DRE) em São Miguel, a EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello – da DRE de Guaianases e a EMEFM Rubens Paiva – DRE São Mateus.

Inicialmente houve contato com gestores e gestoras educacionais (diretoria de escola, coordenadoria pedagógica e assistente de direção), e solicitamos uma reunião para apresentar os objetivos propostos no projeto.

Para gestores e gestoras, apresentamos a proposta metodológica para obter informações que comporiam os dados da pesquisa. No momento inicial, esclarecemos possíveis dúvidas que surgiram durante a apresentação do projeto, e houve adequações à pesquisa e às especificidades da unidade educacional. Diante da aceitação por parte da direção escolar, foi assinado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE).

De igual modo, no contato inicial, garantimos amplo esclarecimento sobre os procedimentos da participação na pesquisa, e resguardamos o direito de participar. Apesar da direção da escola ser autoridade acerca do desenvolvimento da pesquisa na unidade educacional, acredita-se na importância de se respeitar a vontade individual. Avaliaram a possibilidade de participação e se posicionaram sobre seu possível envolvimento na pesquisa (ALDERSON, 2005).

Para tanto, desenvolvemos completa apresentação do projeto, apresentando benefícios e problematizando aspectos previstos para acontecer no desenrolar, cabendo a decisão sobre a participação.

Foram convidados e convidadas a assinar o TCLE, à medida que aceitavam participar. Ficou plenamente reservada a possibilidade de desistir de participar a qualquer momento, mesmo após o início das atividades na unidade de ensino.

Nossa escuta se deu por meio da técnica de grupo focal, nas três escolas do conjunto de dados analisados, com dois encontros em cada uma das unidades.

Nos momentos das entrevistas coletivas, utilizamos mecanismos para resguardar o sigilo, com transcrição que assegurou a confidência quanto à identidade, diminuindo o grau de exposição.

Como forma de colaborar com a melhora da qualidade de ensino ofertada pelas escolas participantes, oferecemos a professores e professores e gestores e gestoras educacionais uma proposta de formação continuada em data escolhida pela direção e coordenação da unidade. Centramos na execução e melhoria do projeto político pedagógico, abordando as questões atreladas à juventude, às relações de gênero e à sexualidade, propondo fundamentação teórica e temas práticos de abordagem. Acreditamos que a ação tende a promover um reflexo positivo na formação de alunos e alunas e da comunidade escolar.

Mediante interesse por parte das escolas participantes, fornecemos acesso às informações coletadas por meio das entrevistas coletivas, resguardada a identidade. Cabe destacar que os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins da pesquisa acadêmica.

O objetivo geral desta tese foi investigar o nível de relevância atribuído por professores e professoras às relações de gênero no currículo escolar, nos diferentes aspectos e dimensões. Os objetivos específicos observaram a valoração das relações de gênero por parte dos atores escolares no currículo, e suas percepções do rumo nacional e municipal do último plano de educação;

analisar o posicionamento de professores e professoras sobre as relações de gênero e analisar a presença e forma desses debates nas diferentes disciplinas/aulas que compõem o currículo. Buscou-se compreender as maneiras que esses assuntos têm dialogado com estudantes; e delimitar as legislações que balizam o trabalho com a temática gênero nas escolas de educação básica, e evidenciar a maneira como o momento político atual permeia o tema no cenário nacional.

12.4. Sobre a técnica do grupo focal

Em 1940, observaram-se experiências iniciais de uso da técnica de grupos focais. No início da Segunda Guerra Mundial, essa forma de pesquisar tinha como objetivo conhecer a eficiência de programas de treinamento para as tropas e os efeitos das propagandas persuasivas criadas para justificar a guerra (DE ANTONI, et al 2001).

Em tempos atuais, a mesma técnica pode ser empregada na intenção de conhecer determinada realidade, usando como referência o ponto de vista dos diferentes atores e atrizes sociais nela inseridos. Acredita-se que o grupo focal não apenas possibilita o contato com sentimentos, percepções e atitudes dos integrantes, mas oferece a oportunidade de importante dinâmica entre os membros do grupo e a variação ilimitada de respostas. O que propiciaria maior interação entre entrevistados e entrevistadas e o entrevistador ou entrevistadora. Mais do que a grande variabilidade de dados, é momento de aprendizagem recíproca (GIL, 2008).

Na composição da técnica do grupo focal, Gil (2008) indica o uso de um roteiro de questões que consoem com os objetivos da pesquisa. Elas estimularão as discussões nos objetivos da pesquisa.

Acredita-se que para se elaborar dados que enriqueçam o debate que propomos na temática escolhida, a composição de grupos focais como desenho de pesquisa contribuiu para organizar momentos de escuta. Atores e atrizes

escolares expuseram concepções, problematizaram questões e refletiram conjuntamente sobre possíveis encaminhamentos.

Propusemos que as entrevistas ocorressem em pequenos grupos, o que viabilizou a escuta mais atenta. Os números variaram de quatro a nove por grupo. Para participar, convidamos docentes das unidades educacionais envolvidas: professores e professoras que lecionam os diferentes componentes curriculares, coordenadores e coordenadoras pedagógicos, assistentes de direção e direção escolar – muito embora a adesão se deu unicamente entre professores e professoras.

Acredita-se que essas pessoas compõem o grupo de profissionais que constroem as propostas curriculares e trabalham a favor de sua implementação nos diferentes espaços e momentos na escola. Por isso, colaboraram no entendimento das questões. (BECK, 1996 apud MORETTI-PIRES, 2008).

Em cada uma das três escolas participantes tivemos um grupo focal, totalizando três grupos distintos. Com cada um dos grupos houve dois encontros de duas horas-aula, destinados à construção de dados.

Seguem abaixo as questões que orientaram os encontros dos grupos.

1. O que você entende por questões de gênero?
2. Acredita ser importante o tratamento das questões sobre relações de gênero durante as aulas? Por quê?
3. Com qual frequência você trata as relações entre os gêneros durante as aulas que ministra?
4. No currículo escolar há disciplina específica à qual se atribui responsabilidade de tratar as relações de gênero durante as aulas? Qual é essa disciplina? Por quê?
5. Dentro do tema que aborda as relações entre os gêneros, quais os assuntos que costumam ser tratados durante as aulas, e qual a forma de abordagem?
6. Qual a relevância desse debate durante as aulas?

7. Acredita que a maneira como são abordados atende às especificidades dos/das jovens com quem trabalha?
8. Quais aspectos atrelados às relações de gênero comumente costumam ser tratados durante as aulas?
9. Na sociedade atual, como se dão as relações entre os gêneros?
10. Na organização dos diferentes espaços e tempos escolares, como as relações entre os gêneros podem ser percebidas?
11. A forma com a qual os temas são abordados atende às suas expectativas e necessidades de conhecer mais sobre o assunto?
12. Acredita que o cenário político atual reflete na presença ou ausência do debate de gênero nas aulas?
13. Vocês entendem que há um cerceamento no que diz respeito a se debater questões de gênero durante as aulas? De que maneira isso ocorre?
14. Qual sua opinião do movimento político que retirou os debates acerca das relações de gênero e sexualidade do plano nacional e municipal de educação, buscando coibir o tratamento de ambos os assuntos durante as aulas?

12.5. Forma de análise dos resultados

Para compreensão dos dados coletados durante os encontros com os grupos focais, utilizamos o processo metodológico de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977), é descrito como:

- Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

- Ressalta-se que os dados provêm de um processo de interação grupal e que as observações sobre esse processo, serão consideradas para análise do conteúdo.
- Inicialmente foram ouvidos muitas vezes os áudios gravados durante os encontros, com cuidadosa transcrição das falas, depois novamente escutadas, simultaneamente à leitura das transcrições que já haviam sido realizadas, na intenção de possibilitar maior familiarização do conteúdo.
- As falas das pessoas participantes dos três diferentes grupos focais foram agrupadas dentro das temáticas tratadas nos encontros, obedecendo à ordem em que as questões que balizaram os diferentes momentos foram apresentadas.

Em seguida, agrupamos os trechos por meio de uma categorização, relacionando perguntas, e retiraram-se trechos que se mostraram prescindíveis.

Após serem organizados, agregamos os temas de acordo com os assuntos abordados. Ao longo do texto transcrito, ressaltaram-se as principais ideias e conceitos do produto do grupo focal, e por meio de análises desses pontos desenvolveram-se ensaios relacionados às colocações relevantes para essa tese.

12.6. Grupos focais

Para garantir o sigilo das unidades escolares e professoras e professores que participaram da pesquisa, as escolas foram numeradas de 1 a 3, e os participantes também numerados de acordo com o número de pessoas que participaram em cada escola. Mesmo que se saiba as escolas municipais nas quais houve coleta dos dados apresentados, pretendeu-se, por meio da ordem em que se apresentaram as falas, resguardar as respectivas lotações dos locais de trabalho, e sua identidade.

12.6.1. Primeiro grupo pesquisado - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio - escola 01

Na primeira unidade em que se deu a pesquisa tivemos acesso aos diversos espaços de convivência que compõem o prédio da escola. Percebeu-se interessante receptividade por parte das pessoas que trabalham e estudam na escola em relação à proposta de pesquisa.

Após apresentação da proposta de pesquisa aos professores e professoras, tivemos dificuldade em formar um grupo de participantes pequeno, pois os profissionais que atuam nessa escola demonstraram amplo interesse em participar da pesquisa, sobretudo quando destacamos que um de nossos objetivos fundava-se na opinião de professores e professoras em relação aos debates de gênero na escola. Apesar da dificuldade, os dois encontros aconteceram de maneira tranquila, com a participação de nove profissionais.

Os momentos de diálogo nos encontros do grupo focal apresentaram-se de maneira bastante harmoniosa. Com grande disposição e empenho, obtivemos expressivas manifestações em todas as questões colocadas em debate, com contextualizações de situações que sempre vivenciaram e vivenciam.

Soubemos durante a pesquisa que a escola possuía um percurso de debates no que tange às questões de gênero. Todo o percurso está registrado em documentos oficiais que estruturam as ações educativas, como o Projeto Político-Pedagógico, com apontamentos que destacam a necessidade de se pautar a prática pedagógica a partir de relações igualitárias entre homens e mulheres.

No mesmo sentido, o Projeto Especial de Ação utilizou a temática de gênero para direcionar momentos de formação coletiva com professores e professoras da unidade. Salientaram que esse projeto compõe momentos de estudo dentro da jornada de trabalho. São profissionais remunerados para participar dos encontros. Mediante frequência mínima de 85% durante o ano em

que acontece o projeto, recebe-se um certificado de participação que pode ser utilizado para evolução funcional na carreira do magistério público municipal.

O grupo de professores e professoras mostrou-se muito conciso. Além de ser coerentes, não apresentaram dissensões acerca do projeto educacional praticado. Observou-se ainda que as pessoas escutadas nos encontros do grupo focal possuíam total conhecimento acerca do projeto político-pedagógico da escola, a todo momento mencionado. As quais notadamente tiveram participação ativa no documento.

Os encontros aconteceram em uma sala destinada aos horários coletivos de formação de professoras e professores.

12.6.2. Segundo grupo pesquisado - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – escola 02

Na segunda escola na qual aconteceu diversos estudantes que a frequentam, segundo registros no projeto político-pedagógico, residem relativamente distantes de onde a escola está alocada, e fazem uso de transporte público para frequentar as aulas.

Na segunda unidade, uma de nossas dificuldades para a apresentação inicial como os encontros do grupo focal com professores e professoras deu-se pela baixa disponibilidade de horário.

Mesmo após apresentar interesse em participar da pesquisa, fomos informados que o principal empecilho estava relacionado à elevada jornada de trabalho. Quase todos trabalham em outras escolas e acumulam cargos, na própria rede municipal, rede estadual ou mesmo na rede particular.

Felizmente, conseguimos adequar as agendas de quatro professores e professoras, que aceitaram participar dos encontros do grupo focal, que ocorreram na biblioteca.

O diretor da unidade, que atua na escola há mais de dez anos, informou-nos que em anos anteriores o grupo de profissionais reuniu esforços para trabalhar questões de gênero nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Jovens que estudam no Ensino Médio nessa unidade, segundo relatos dos professores e professoras, se auto classificam como pessoas de grupos LGBTQ. De certa maneira tendem a estimular o debate não somente sobre igualdade de gênero, mas surgem temas associados à identidade de gênero e orientação sexual nos diversos movimentos curriculares.

Professores e professoras relataram que ao acompanhar os períodos de aulas e mesmo o intervalo, há boa relação entre jovens, e se mantém uma convivência bastante harmoniosa e equânime entre os que compõem o grupo LGBTQ.

Outra relevante informação foi que na rede municipal de ensino não há determinação de conteúdos direcionados à composição do currículo oficial de Ensino Médio. Por isso, fica a cargo de professores e professoras produzir os respectivos planos de ensino e apresentá-los como diretriz para as aulas. Mesmo pautados nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, apresentam, diferentes itens, especificações com debates sobre gênero.

12.6.3. Terceiro grupo pesquisado - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – escola 03

A pesquisa proposta para a terceira unidade de ensino havia sido programada para o primeiro bimestre do ano letivo de 2018. Entretanto, professores e professoras da rede pública do ensino municipal de São Paulo entraram em greve, não para conquistar nenhum benefício, mas para não perder

direitos adquiridos nos últimos 40 anos de luta de servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de ter sido um fator que terminou por protelar a pesquisa, compreende-se a legitimidade do movimento dos profissionais da educação. Há depreciação da profissão, que tem se tornado cada vez menos atrativa para as gerações atuais e futuras. São cada vez menos candidatos e candidatas, devido ao baixo reconhecimento social e baixos salários⁸.

Além da perda de direitos adquiridos, profissionais da educação teriam os salários confiscados com aumento substancial da contribuição previdenciária. Professores e professoras estiveram na Câmara Municipal de São Paulo a fim de reivindicar essas e outras questões colocadas em um projeto de lei que seria votado pelos vereadores neste período, tratados com violência pela segurança pública⁹.

Ao final do movimento de greve, que ao menos postergou a proposta do governo para esse projeto de lei, a escola retomou sua rotina. Voltamos a agendar nova data para a apresentação aos professores e professoras.

Após retomar a apresentação da proposta de pesquisa aos professores e professoras, na intenção de recrutar participantes para os encontros do grupo focal, observou-se baixa adesão por parte dos profissionais da terceira escola.

Nossa proposta inicial era para ao menos contar com a participação de cinco profissionais. Após certa insistência conseguimos que quatro professoras participassem do estudo. Diferentemente da segunda unidade pesquisada, não conseguimos mensurar o real motivo da baixa adesão.

8 - Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>. Acesso em 21 de junho de 2018.

9 - Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/professora-ferida-em-protesto-em-sp-vai-passar-por-cirurgia-14032018>. Acesso realizado em 21 de junho de 2018.

Nessa unidade houve recente mudança na direção da escola, assumida por uma professora recém-aprovada no concurso público. Em diálogo com a diretora da escola, em momento anterior aos encontros do grupo focal com profissionais que atuam na escola, observaram-se falas nas quais se sentiram adversidades relacionadas a uma proposta pedagógica voltada à igualdade de gênero na escola, corroborado pelas professoras que compuseram o grupo focal.

12.7. Resultados dos grupos focais

Professores e professoras que se propuseram a participar dos encontros dos grupos focais responderam a um questionário de autopreenchimento com questões fechadas e de múltipla escolha, na intenção de produzir dados que delineassem o perfil de quem participou.

Tabela 3 - Perfil dos professores e professoras participantes

Variáveis	Categorias	N	%
Sexo	Feminino	12	67%
	Masculino	6	33%
Faixa etária	< 25 anos	3	17%
	26 anos a 40 anos	9	50%
	40 anos a 50 anos	4	22%
	> 50 anos	2	11%
Filhos	Sim	10	56%
	Não	8	44%
Tempo de magistério	<5 anos	3	17%
	6 anos a 10 anos	5	27%
	11 anos a 15 anos	6	33%
	20 anos a 25 anos	3	17%
	>26 anos	1	6%
Quantidade de escolas que trabalha	1	4	22%
	2	12	67%
	3 ou mais	2	11%
Acumulam cargos	Sim	14	78%
	Não	4	22%

Nível de escolaridade	Graduação	4	22%
	Especialização	11	61%
	Mestrado	2	11%
	Doutorado	1	6%

Na tabela 3 o total de participantes foi de 18 profissionais, a maioria dos grupos se compôs de professoras (67%). A idade média oscilou de 26 a 40 anos (50%) Fator a ser destacado: grande parte possui tempo médio de magistério de 6 a 15 anos (60%). Não são recém-chegados à profissão, e ainda terão um razoável percurso até a aposentadoria.

Poucas dessas professoras e professores atuam somente em uma unidade de ensino; 78% trabalham em mais de uma escola, com acúmulo de cargos. E possuem um interessante grau de formação: grande parte tem especialização, mestrado e doutorado.

O primeiro tema foi : o que entende por questões de gênero? A seguir os diálogos gravados e transcritos.

Escola 1 - Professora 1 - *Todos os contextos que produzem papéis sociais do masculino do feminino que se espera desses papéis, acredito que são todos os contextos que criam papéis sociais, considerando as expectativas que se esperam do ser homem e do ser mulher.*

Escola 1 - Professora 2 - *Gênero é o que cada um deve ou não fazer dentro da sociedade, socialmente é assim que acontece. Atualmente, entendo que se trata de um comportamento que cada pessoa possui na sociedade.*

Escola 1 - Professora 3 - *Acredito que esteja relacionado com papel social que exercemos, mais do que isto, compõem a nossa identidade, como construímos o nosso papel social e como a sociedade percebe o papel que exercemos, quer seja ser homem ser mulher.*

Escola 1 - Professor 4 - *Acredito que seja bem a questão do foco das relações entre as pessoas, mas é muito aquela coisa da necessidade do ser humano de categorizar e criar categorias para que não seja aplicado. Então, são criados diferentes e diferenças de grupos e subgrupos para classificar as pessoas de acordo com as interações sociais que ela terá com as outras pessoas.*

Escola 2 - Professora 2 - *Eu acho que as questões de gêneros estão ligadas a qual gênero o sujeito se identifica e também acho que está ligado com a questão da orientação sexual.... Em termos pedagógicos, os principais debates em torno da questão de gênero são as questões que dizem respeito às desigualdades de gênero.*

Escola 3 - Professora 5 - *Questões de gênero envolvem o que a sociedade estabelece como um padrão de comportamento do que é ser homem e o que é ser mulher, e do que as próprias pessoas se identificam nesse sentido.*

Escola 3 - Professora 4 - *Frente à identidade de gênero, alguns alunos identificam-se ou não com os padrões estabelecidos pela sociedade, e alguns alunos ainda se questionam em relação a suas identidades. Então, todas essas formas plurais de se identificar permeiam esse assunto.*

Nos encontros dos grupos focais com professores e professoras das três unidades de ensino, percebeu-se logo no princípio que conhecem o conceito de gênero. O que pode ser constatado nas falas dos participantes por meio das opiniões. Destacaram a construção de papéis sociais e as diferentes categorias associadas a gênero.

Em seguida, questionou-se se acreditam na importância do tratamento das questões sobre relações de gênero durante as aulas e por quê.

Escola 1 - Professora 1 - Vivemos em uma sociedade que possui diversas posturas cristalizadas, por isso os papéis sociais já se apresentam de maneira desigual, o que percebo que os alunos trazem essas questões já cristalizadas para a sala de aula. Por esse motivo, acredito que a escola precisa ser um espaço destinado à troca de ideias, um espaço em que se possa quebrar paradigmas, visto que esses paradigmas já não correspondem à realidade da sociedade atual, e esses paradigmas são desiguais e desonestos, provocam violência, morte, difundem o preconceito, discriminações que também ocorrem dentro da escola, então cabe à escola como uma instituição que visa a uma formação principalmente direcionada por uma vertente de cidadania, repensar essas questões, provocar debates, discussões durante as aulas, mesmo porque este é o espaço que nós temos em contato com o aluno.

Escola 1 - Professor 4 - Acredito que realmente seja algo importante, porém o fato de acontecer durante as aulas depende de alguns fatores, pois temos um currículo em que não favorece o debate de gênero, ao contrário, este documento tem sido direcionado no sentido de excluir o tratamento desses assuntos, e por vezes, nós professores podemos criar mecanismos para se trabalhar esses assuntos fora do horário de aula, seja na forma de projetos, os horários de contraturno dos alunos, o mesmo em projetos diferenciados. Embora o ideal seria que tivéssemos espaço para tratar estes assunto durante as aulas. Entretanto, sabemos que existem mecanismos que nos impedem ou dificultam, o que faz os professores se desinteressarem por conta dessas complicações. E acredito na importância de se tratar essas questões devido ao que se tem

observado nos acontecimentos noticiados pela mídia de maneira geral, sobretudo em relação à questão do bullying, que geram preconceito. Enfim, diversos tipos de conflitos podem validar o conhecimento que é reproduzido em uma perspectiva preconceituosa. Acredito na necessidade das pessoas romperem com a reprodução de um dado preconceito.

Escola 1 - Professora 3 - É fundamental se trabalhar essas questões dentro da sala de aula porque como se discutiu nos momentos de formação, a escola colabora para a formação da identidade dessas crianças e adolescentes, e colaborando para a formação dessas identidades nós temos como responsabilidade quebrar estereótipos para trabalhar esses direitos humanos, onde as questões de gênero estão implicadas.

Escola 1 - Professora 2 - Com certeza, é importante tratar das questões, mas a gente não tem tempo para isso, parar de falar é isso, parar de falar é esse é a questão do currículo, é por isso que nós não temos tempo, cada disciplina tem um foco e tem um momento, então, por exemplo, eu dou aula de geografia, teria série que eu conseguiria trabalhar, acredito que deveria se criar um espaço destinado para esses debates como nós fizemos aqui na escola.

Escola 2 - Professor 4 - É, acredito muito na importância na relação de gênero durante as aulas, justamente porque elas aparecem, né, no nosso dia a dia. É há bastante dificuldade desse entendimento no sentido social, porque há uma necessidade social mesmo, para o esclarecimento.

Escola 2 - Professora 2 - Eu acho que é fundamental, não é só importante, é fundamental, porque nós ainda vivemos numa sociedade extremamente preconceituosa, tanto com relação às mulheres, como com a população LGBTQ etc. Então, eu acho que a educação para o gênero é uma forma da gente

desconstruir determinados valores que estão presentes, muitas vezes que vêm da família ou mesmo da internet nas redes sociais, onde se tem disseminado uma série de ideias extremamente nocivas à sociedade. Então eu acho que trabalhar as questões de gênero dentro da sala de aula é uma forma da gente tentar desconstruir determinados preconceitos que os alunos possam ter sobre estas questões.

Escola 3 - Professora 1 - *Elas são extremamente importantes. Dentro da quadra você percebe o seguinte, se for uma menina habilidosa, pode jogar no futebol. Então, já não tem mais aquela que futebol é só das meninas, as habilidosas já conseguiram desconstruir, eles estão mais preocupados com a habilidade do que com o gênero ali. Recentemente encontrei uma carteira onde estava escrito “homossexualismo”, e tivemos a oportunidade de falar bastante sobre o preconceito e demais questões. Creio que como professora de educação física tenho o privilégio de estar mais próxima deles.*

Escola 3 - Professora 4 - *Isso se exalta de uma forma um pouco mais específica nas aulas de educação física, pois os meninos aceitam de forma natural as meninas que jogam futebol, no contexto dele... Quem tem habilidade. As meninas também recebem de forma supernatural os meninos que têm afinidade com dança. Então, independente do espaço e das atividades que praticam, essa recepção não é exatamente em relação a ser de um sexo ou do outro.*

Escola 3 - Professora 5 - *É fundamental do ponto de vista individual, mas também do ponto de vista coletivo, que acho que não é uma questão do que você é, ou do que você não é. É uma questão de como as relações se dão também, eu tenho uma visão um pouco diferente das colegas com relação à escola. Eu trabalho mais com adolescente, eu não acho que essa relação*

seja tão amistosa assim. Eu ainda vejo campeonato de futebol masculino todos os anos na escola, mas não vejo campeonatos femininos. Acho que a questão de gênero está além da questão de homossexualidade, de identidade de gênero, mas também no que toca aos papéis sociais de cada um. Os homens que não jogam futebol são todos chamados de “veados”, e as meninas que jogam são vistas como “Maria homem”. Isso entre os alunos é muito nítido. Nos adolescentes marca mais isso. Quando eu pergunto pro meus alunos o que eles esperam do futuro, de história de vida, e o que eles pensam, as meninas ainda estão muito no lugar da mãe, os meninos vão ser o engenheiro, o advogado, as meninas ainda vão ser as mães e donas de casa. Então, eu acho que é cada vez mais importante a gente discutir em sala de aula, porque essas questões a gente não superou. E se vive um momento que é mundial de retrocesso, de que esse país, papéis voltaram a ser fixados, e não é à toa que no Plano Municipal a palavra gênero ficou de fora. Porque o que se quer reforçar com isso é que o papel de cada um de nós é destinado.

Os profissionais escutados acreditam na importância de se tratar as questões de gênero durante as aulas, pois os assuntos podem ser percebidos no contexto da escola.

Professores e professoras acreditam que o redimensionamento de padrões cristalizados na sociedade, a quebra de paradigmas, combate à violência e ao preconceito podem se efetivar por meio da problematização dos temas com alunos e alunas. Afirmam que pelo fato de esses assuntos apresentarem baixo enfoque por parte do currículo escolar existe dificuldade de se contemplar o debate de maneira efetiva. Também foi citada a retirada desse debate dos planos nacional e municipal de educação, e percebido como um retrocesso.

Após esse diálogo, perguntou-se aos professores e professoras qual a frequência que tratam as relações entre os gêneros durante as aulas que ministram.

Escola 1 - Professora 3 - *É difícil precisar com qual frequência se trabalham essas questões, sempre que surge a necessidade de se debater questões de gênero por algum problema acontecido, que tenha surgido na sala de aula, e isso se faz necessário, e isso tem sido feito nas minhas aulas. Fora isso, na disciplina que ministro tem um momento nos livros didáticos em que é colocada alguma outra questão de gênero, por exemplo, no terceiro ano do ensino médio nós tratamos sobre métodos contraceptivos, aí vem a questão da violência contra mulher, e também encontram-se textos em que se trata a mulher como objeto, e quando isso acontece aproveito para tratar com os alunos estas questões.*

Escola 1 - Professora 1 - *Pensando no currículo, falaria geralmente no quarto bimestre do primeiro ano do ensino médio, porém trata-se de uma questão, e me chama bastante a atenção durante minha prática docente. É uma questão que abraço, por isso falo sempre que possível. É difícil pensar com qual frequência, mas pelo menos uma vez por semana faço sempre associações com a disciplina que permite esse espaço. Por exemplo, quando falo de cidadania acabo citando questões de gênero, e fazendo links atreladas a esse debate, assim como existem colegas professores que se dedicam à questão do racismo, então usam isso na sua fala diária, como abraço a ideia das discussões de gênero, que é algo que me chama atenção, está sempre presente na aula. Estávamos conversando sobre o papel da mídia, então surgiu o caso da novela que acabou recentemente de uma mulher trans que incomodava muito a sociedade ao ponto da sociedade lutar para ter uma censura, e a traficante que de fato faria mal à sociedade, ela era exaltada durante a novela. Essa mesma traficante em determinada cena sai notapa com outra mulher, lutando pelo*

amor de um homem, isso tudo é reprodução de machismo, do que se espera de uma mulher quando se sente ameaçada em uma relação. Enfim, tudo dá para se debater na sala de aula, visto que os alunos param para conversar sobre essas questões no seu dia a dia, e principalmente porque minha disciplina dá margem e possibilidade para isso (professora de sociologia).

Escola 1 - Professor 4 - *Não diria que existe um momento específico também, mesmo porque há uns dois a três anos a escola tem trabalhado com diversas questões que abordam um conjunto dessa temática, desde os direitos humanos, as relações étnico-raciais, e nunca se trabalha de forma fechada em determinado tema, sempre se propõem links com outros projetos que acontecem ou aconteceram e que estão acontecendo na escola. Eu acredito que desde o momento em que você para de criar hábitos de segregação em que se propicia livre-arbítrio para eles fazerem algo, já se está estabelecendo uma proposta educativa que se trabalha a relação de gênero. Sugestão que nós recebemos foi por que os meninos e meninas têm que jogar separado das meninas, ou com cores específicas, com categorias direcionadas.*

Escola 1 - Professora 3 - *Na última semana em atividade realizada em comemoração à Semana da Criança, houve uma atividade de vôlei com os alunos do ensino médio, que era o esporte que teve interesse tanto dos meninos quanto das meninas. Montamos times mistos de meninos e meninas, não poderia ser um time só de meninos, nem só de meninas, eles deveriam se misturar com uma quantidade igual. Eles buscaram parceiros e parceiras que pudessem compor o time, e achei que ficou muito bacana. A princípio os alunos acharam um absurdo ter que procurar alguém, sobretudo os meninos, porque eles queriam jogar futebol, os meninos se justificavam dizendo*

que as meninas não queriam jogar mesmo sem tentar convidá-las para compor o time, e os professores insistiram pedindo que eles procurassem meninas que quisessem compor o time, e eles conseguiram compor o time da maneira proposta pelo grupo de professores.

Escola 2 - Professora 1 - *É muito difícil eu não trabalhar as questões de gênero. Como minha disciplina é língua espanhola, então eu preciso trabalhar a questão de gênero, principalmente porque trato da revolução mexicana, com Las Vanguardias. E trabalho muito a questão do Franquismo, e lá tem o quê? Muita questão de homossexuais, trabalhando com Frida Kahlo, questões bissexuais. Então, mesmo quando desejo não trabalhar não consigo. Porque às vezes eu pego um cartum do Quino da Mafalda, onde eu vou enfrentar a questão do machismo, do feminismo, valores entre homens e mulheres. Orientações sexuais, como trabalho com Garcia Lorca, preciso trabalhar a questão bissexual dele, que não era aceita no momento, no franquismo. Então, a todo momento eu trabalho com questões de gênero.*

Escola 2 - Professora 2 - *Também trabalho o tempo todo. Sou professora de sociologia, então isso tá dentro das minhas matrizes, né, umas das coisas que guiam o conteúdo, o currículo, é o debate de gênero. Então, mesmo quando a proposta não é gênero em si, volta e meia eu retomo com eles essa questão, sempre acho espaço pra conseguir trabalhar essa questão.*

Escola 2 - Professor 4 - *Em língua portuguesa a gente escolhe por vezes discutir essa relação. A presença da mulher na literatura, ou a não presença dela por um bom tempo, aqui no Brasil. Na literatura são muitos os campos que se consegue aproximar da questão de gênero, sem contar quando o aluno*

traz uma referência assim: “Poema é coisa de mulher”, ou “menino gosta de poema é porque ele é afeminado, ele é gay”. Não usando essas palavras, mas eles falam coisas piores, com termos pejorativos. Não dá pra passar por cima da situação como se não estivesse acontecido nada.

Escola 3 - Professora 5 - *Trabalho em todas as aulas, sou professora de história, na lógica da descolonização dos currículos, que é uma discussão que a gente tem feito no recorte feminino da história. História vista por outros ângulos também, que foi uma história não contada, então é o que eu tento levar pra sala de aula. Não só feminino, mas também o eurocentrismo. Porque eu acredito que quem movimenta a história é que tá no papel de oprimido. Porque resiste, a roda gira. E nesse sentido eles se identificam com o papel, porque eles também não têm nada. Só que ainda acho muito difícil desconstruir totalmente essa questão de gênero. Eu ainda vejo muitas atitudes entre eles, complicadíssimas.*

Na escuta nos grupos focais, constatou-se que os professores e professoras possuem conhecimento da necessidade de se tratar assuntos relacionados às questões de gênero, e promovem debates relacionados a esses assuntos. Muito embora relatem que isso acontece nos momentos nos quais identificam situações em que a demanda é observada, não são todos e todas que conseguem indicar momentos específicos em que conteúdos que abordam gênero sejam apresentados aos estudantes e às estudantes nas aulas. O que ratifica a utilidade de se elencar assuntos que contemplem esse debate no planejamento curricular das diferentes disciplinas, dada a constatação do benefício advindo dos assuntos para melhora da qualidade social.

Continuamos nosso diálogo, e conversamos se no currículo escolar havia disciplina específica à qual se atribuía a responsabilidade de tratar as relações de gênero durante as aulas, e por que.

Escola 1 - Professor 1 - Acredito que a área de humanas acaba recebendo essa incumbência, talvez pelos dados históricos e contextos. Pois pensando na área de exatas, o professor necessita de uma formação anterior, e infelizmente esse tipo de assunto não encontra-se como área abrangida nos cursos de licenciatura, embora devesse, pois é algo a se pensar, visto que esse assunto precisa ser abordado dentro dos cursos de licenciatura. Pois na verdade, mesmo acreditando que a área de exatas esteja mais aberta para acolher o assunto, fica muito a cargo da gestão da escola e da formação construída a partir do diretor e do coordenador pedagógico ou do professor ter afinidade com tema. As discussões ainda estão atreladas à afinidade do professor com o tema gênero, justamente porque não é tema da formação em licenciaturas.

Escola 1 - Professor 4 - Nesta unidade, a direção tem tido um olhar holístico para as questões que têm sido temas de debate na sociedade de maneira geral, e é uma das especialidades desta gestão a formação para os professores. Retomando as questões das disciplinas, acredito que as disciplinas da área de humanas conseguem ter um olhar mais abrangente. Sou da área de ciências biológicas, em que a temática entraria apenas no sentido de material genético, a questão anatômica então fica muito superficial e muito específico para minha disciplina. Do que eu ter um olhar mais social, sobre conseguir incluir essas novas discussões porque meu objetivo na verdade é mais a questão do ser humano como um ser vivo, e acho até uma falta de às vezes esqueço de trabalhar as questões sociais, e perco um pouco dessa visão, e só considero como mais um ser vivo como material genético com estruturas anatômicas um vulgo pedaço de carne.

Escola 1 - Professora 3 - Eu acredito que o motivo pelo qual o

trabalho de gênero seja voltado mais para a área de humanas, tem a ver fundamentalmente com a conformação. Em algum momento da minha licenciatura pelo menos vi questões de gênero, e algumas possibilidades de como trabalhar isso dentro da minha aula, e acredito que dentro da formação, principalmente de professores de exatas e biológicas, isso falta na formação, não que o trabalho não seja possível, mas existe falta da formação para direcionar o olhar do profissional.

Escola 1 - Professora 2 - *Quando se fala em trabalhar questões de gênero e preconceitos na escola, diversas pessoas acreditam que não há necessidade de se implementar esse debate, com a justificativa de que não existe preconceito. No dia a dia se consegue identificar falas homofóbicas e mesmo preconceituosas, e na medida em que se vai ampliando essas discussões vai também ampliando a clareza em relação às condutas e às falas.*

Escola 2 - Professora 2 - *Acho que não deve haver disciplina específica, porém, às vezes, como professora de sociologia, acabo me identificando mais, vamos dizer assim, acabo sentindo uma certa responsabilidade. Mas não aqui nessa escola específica, porque o grupo é muito legal. Então, proponho, por exemplo, alguma atividade, e a equipe toda se envolveu. Então acho que não há uma disciplina específica, mas às vezes a sociologia acaba puxando pra si essa responsabilidade.*

Escola 2 - Professor 3 - *Creio que a biologia também puxa, por conta da própria matriz, talvez numa perspectiva biológica ou na sexualidade.*

Escola 2 - Professor 4 - *Acho que em algum momento foram indicados em nosso PPP debates relacionados a gênero, buscamos temas que de certa forma trazem essa discussão.*

Escola 3 - Professora 5- *- Deveriam ser todas, a gente deveria abordar os conteúdos considerados ali necessários e acadêmicos pra nossa disciplina de maneira que a gente conseguisse discutir isso. Estamos numa sociedade na qual a escola não está descolada, e é óbvio que os alunos trazem isso, tem a questão das masculinidades, o menino que não se encaixa naquilo, é totalmente excluído. Acho que é um processo longo, que vai envolver o pensamento do currículo nas disciplinas, e que tem que ser em todas.*

As profissionais e os profissionais da educação que participaram desse momento de escuta, acreditam que a área de humanas termina por receber maior teor de responsabilidade ao tratar questões de gênero. E indicam um pertinente fator atrelado à questão formativa dos profissionais da educação, quando dizem que na maioria dos cursos de licenciatura o conceito de gênero, sua relevância social para a formação e demais questões não são contemplados para os futuros professores, o que faria diferença na atuação profissional. E termina por atrelar aos profissionais e às profissionais com maior afinidade ao tema gênero o tratamento desses assuntos.

Professores e professoras que participaram do encontro se manifestaram sobre os temas que abordam as relações entre os gêneros, e quais os assuntos que costumam ser tratados nas aulas e a forma de abordagem.

Escola 1 - Professor 5 *- Dentro daquilo que eu planejei durante o ano não há uma matéria ou momento muito específico para falar sobre relação de gênero. As questões de gênero tento atravessá-las dentro do planejamento. Por exemplo, nos sétimos anos eu trabalhei com eles sobre Idade Média, no continente europeu e no continente africano, e ali posso dizer que a abordagem basicamente, predominantemente, foi de gênero. Podemos discutir o papel da mulher na sociedade feudal na Idade Média, e como de repente alguns encargos sobre a mulher e alguns estereótipos que se colocam de maneira*

machista, e de alguma forma existia uma construção disso já naquela época. Na Idade Média, quando a mulher já tinha papel bem definido, e quando fui falar de África, por exemplo, algumas sociedades do Mali, do Congo, em que algumas sociedades matriarcais nas quais as mulheres possuem papéis muito mais importantes do que o dos homens para guiar e comandar as aldeias. Então não fiz uma hora específica para tratar de gênero, eu peguei a questão de gênero e a usei com alguma abordagem dentro do planejamento que foi realizado no início do ano. Nesse recorte temporal o que estava estabelecido era estudar a Idade Média, e no caso da minha seara, a história sempre faço relações com as situações do presente, o quanto permaneceu disso desses estereótipos desses papéis atribuídos e construídos socialmente ao feminino. E quanto disso de alguma forma permeia a sociedade e o imaginário social e que ainda não foi rompido.

Escola 1 - Professora 1 – *Nesta escola nós temos alguns momentos específicos, como o Dia Internacional da Mulher, quando se fecha uma programação para se falar exclusivamente sobre essas questões, e exclusivamente sobre isso cada um dentro da sua disciplina. No ano passado foi bem bacana, porque cada um dos professores que se sentiram sensibilizados com o tema pegou uma vertente e conversou com os alunos. Esse ano nós fizemos o mesmo projeto, fora isso tivemos no meio do ano a parada pedagógica para fazer um projeto do dia da família sobre a temática gênero, então cada período tinha que produzir algo a respeito disso, e fora isso nas aulas vai variar, por exemplo, sempre quando se fala da violência é importante ressaltar estatísticas que mostram a violência em relação ao público LGBT, a violência em relação à mulher, com violência ao próprio homem, que sofre também com*

o machismo, porque se ele não desempenha o papel da caixinha onde ele foi colocado, se ele não está confortável ali, ele também sofre algumas coisas quando vamos falar sobre empoderamento. Então, quando se fala de participação de construção da sociedade atual, é sempre importante abordar sob o viés do empoderamento.

Escola 1 - Professora 3 - *Já estou nessa escola há três anos, e essa parceria de trabalho tem sido bem importante, trazendo essas questões de relação de gênero para a escola. Na disciplina de língua espanhola a princípio fizemos o convite a outros professores que estivessem dispostos a trabalhar a temática, mas a gente procurou trabalhar principalmente a violência contra a mulher, trazendo material em língua estrangeira para fazer esse debate, como músicas, vídeos, textos, e foi o início de conversa. No segundo ano (ensino médio), que já estava trabalhando aqui, realizamos um projeto maior, convidamos todas as disciplinas, cada professor ficou responsável por trabalhar uma temática, uma oficina muito legal que fizemos em língua espanhola, que também abordava língua portuguesa, a questão da construção do machismo, e do preconceito na linguagem. Falamos também do preconceito racial. Na minha disciplina usar a língua, a língua é uma ferramenta de comunicação social e essas questões sociais estão ali implicadas. Então, vem nos textos de línguas estrangeiras a sexualidade, tem os contraceptivos, do porquê que tenho tanto contraceptivo feminino e o masculino só aparecem a camisinha e a vasectomia, depois falamos da violência contra a mulher, que é muito importante, aí entra a violência contra os LGBT, e ficou mais forte, e foram na verdade uma solicitação e uma cobrança de alguns alunos inclusive. Em conversa com os professores, eles disseram achar interessante*

tratar as questões da mulher, porém destacaram a necessidade de se trabalhar a violência em relação ao público LGBT. Então tivemos a preocupação de tratar este ano, e acredito conseguimos a discussão de uma maneira bem bacana, juntando todas as questões de gênero, falar sobre o que é gênero e a necessidade do respeito nessa construção, que é individual, que tem que ser respeitada.

Escola 1 - Professor 4 - *Acho interessante é que o ponto de partida sempre são as problematizações. Eu vejo com os colegas qual a problemática que está acontecendo atualmente, para trabalhar em cima disso como um estopim. . Achei muito bacana quando partiu do grupo de alunos a construção de um teatro, eles escreveram a peça, atuaram, e foi tão bom a ponto de serem convidados para apresentar em outras escolas, em uma dessas escolas em que eles apresentaram a peça idealizada e produzida por eles foi bastante elogiada e aplaudida. O roteiro da peça tratava da história de uma menina que estava no momento de dificuldade sobre sua orientação sexual. Ela tinha os pais religiosos e não aceitavam, e ela vivia uma série de situações em que se sentia sozinha, e tinha que enfrentar abuso da sociedade e da família por conta de estar se identificando como lésbica. Após assistir à peça procurei a aluna que escreveu o roteiro para saber da inspiração e da maneira como conseguiu se reconciliar com a família, ela relatou que se tratava de uma situação real dela, me disse que foi agredida na rua por conta disso.*

Escola 1 - Professora 3 - *Esquecemos de relatar sobre os informes iniciais nas reuniões de pais. Havia um documento apresentado na reunião inicial de pais e que tinha lá a vestimenta, e o quanto que a vestimenta usada, principalmente sobre as meninas, funcionários iam buscar alunas na sala de*

aula e mandar voltar para casa por conta da roupa que estavam usando. O regimento falava de roupas proibidas, roupas inadequadas, e entre parêntesis estava escrito leg, saia, blusa decotada, miniblusa, calça rasgada, bermuda, mini short, minissaia. Para os meninos tinha o boné e da camiseta de futebol. Entretanto, eram raros os casos em que meninos eram convidados a retornar para casa pelo uso de boné ou camiseta de futebol, mas as meninas eram constantemente retiradas da sala para retornar, para trocar de roupa. No ano passado ainda foi um pouco difícil, mas conseguimos mudar essa realidade, neste ano alteramos o regimento, e na reunião Inicial informamos às famílias que todos os alunos e alunas deveriam vir com a roupa confortável, e só, sem entrar no mérito da roupa que deveria ser usada. Mesmo assim, ainda enfrentamos alguns problemas localizados, não vejo mais alunos e alunas sendo buscados na sala e enviados de volta para casa.

Escola 1 - Professora 2 - Lembrando que isso valia também para as professoras que não poderiam usar blusas regatas e saias consideradas curtas.

Escola 2 - Professora 1 - Normalmente eu trabalho a questão de gênero, machismo, feminismo, valores da mulher, muitas vezes, questões de homossexuais, em debates. Então, por exemplo, teve uma vez que trabalhei violência, de onde saía a violência, por exemplo. Violência dentro da escola – por que o aluno chegava tão violento dentro da escola? De onde saía tudo isso? Depois fizemos um debate, e foi citada muitas vezes a questão de gênero. Por exemplo, o menino que é homossexual e a mãe não aceita. Sou professora de português, então fiz um trabalho, hoje, de escolher o livro, e o aluno não quis porque a capa era rosa. Ou então tinha outro livrinho que chamava “Tenho dois papais”. Esse livro ninguém quis ler. Por que como

assim você tem dois papais? Não existe isso no mundinho deles, português ainda é muito tachado, é muito fechado, você não consegue direcionar, muitas vezes os pais não aceitam. Mas eu busco trabalhar em debates, seminários, a leitura de cartuns, às vezes na redação. Principalmente na redação, onde o aluno, ao invés de falar, ele põe tudo o que está sentindo. Conta pra você a vida dele. Você acaba sendo confidente de aluno, nas redações.

Escola 2 - Professora 2 - *Trabalho bastante coisa com relação aos estudos de gênero. Papéis sociais, de onde vêm os papéis sociais, tentando levá-los à ideia de que nada é natural quando se fala de gênero. Então, nos primeiros anos, começo falando sobre cultura, que praticamente tudo que nós somos, seres humanos, é cultural e social. Que pouquíssimas coisas que nós temos, dentro de nossas ações, dentro daquilo que a gente faz cotidianamente, são naturais, a maior parte são construções sociais ou culturais. E aí eu tento desconstruir com eles aquela ideia de que é natural que homens tenham determinadas atitudes e mulheres outras, ou que mulheres tenham determinadas responsabilidades e que homens tenham outras. Então sempre uso como exemplo a mulher ter mais responsabilidade com relação às tarefas de casa, porque há ainda no imaginário deles que isso é natural. As mulheres são naturalmente mais propensas a arrumar casa, são naturalmente mais propensas a cuidar de criança. E aí, aos poucos, tento ir desconstruindo com eles, de que na verdade tudo isso são construções sociais. Ah, eu também entro mais especificamente, quando já estão um pouco mais velhos, no terceiro ano, a violência contra a mulher, a violência contra LGBT, movimentos sociais, o que é movimento feminista, qual a importância do movimento LGBT. Ah, trabalho tudo isso por meio das formas*

possíveis, então, aulas expositivas, vídeos, passo muito videozinho educativo, charges e imagens. Com os terceiros anos a gente está trabalhando por projetos, e um grupo de alunas me apresentou um projeto maravilhoso sobre a mulher na política. Então, junto com o professor de filosofia estou trabalhando por projetos, a política. E elas falaram, resolveram fazer sobre isso, mulher na política. Então, por projetos, a gente também consegue trabalhar essas questões de gênero...

Escola 3 - Professora 5 - Remetem-se muito ao hoje, feminismo, homossexualidade, são o que entendem diretamente como gênero. E daí surgem diversas discussões, acho que a coisa não é tão uniforme e também não tão problemática, surge de tudo dentro do espaço de sala de aula, mas os estudantes já quebraram certas barreiras, certas questões, certos padrões.

QUESTÃO: Acreditam que esse movimento reacionário tem de certa forma conquistado adeptos?

Escola 3 - Professora 5 - Com certeza! É até uma coisa que até me impressiona. A gente está numa região super periférica, nossos alunos têm uma consciência de classe nesse sentido, de que “somos pobres, periféricos, oprimidos pela polícia, pelo sistema e tudo mais”, mas reproduzem várias estruturas de poder, a sexualidade é muito forte, e falas que beiram o fascismo. É assustador, vi uma situação aqui na escola, com o sétimo ano esses dias. Bem aterrorizante. Estava indo pra sala depois do intervalo, e um grupo de meninos e meninas segurando uma menina pra um menino beijá-la, e segurando o menino também, e fiquei chocadíssima! Assim, entrei, até minha intervenção não consegui ter muita conversa, não! Entrei no meio da roda gritando, separei, e depois fui tentar conversar com eles na sala, e escutei da turma “a senhora sabe, mas ela gosta,

ela não se dá ao respeito”. Falas nem do século XIX. Chamei os pais pra conversar e foi uma conversa superdifícil, porque vieram mães, mulheres, e na frente dos meninos disseram: “Ah, eu conheço essa menina. Ela não se dá o respeito. E aí, você vai punir só o meu filho?” Eu falei: “Não, não estou querendo punir, só querendo que a gente converse pra eles entenderem que não é isso. E que não importa o quanto a menina goste ou não goste, se ela não quer, ela não quer, não é não”. Mas foi uma conversa difícil! Uma conversa de mais de uma hora. E de momentos acalorados, assim da mãe vir pra cima mesmo. Então, é uma coisa que me assusta demais, e cada vez vai ganhando força. Se a gente não puder falar nas aulas, com esse movimento do programa Escola sem Partido, se a gente não puder falar disso, pra onde se vai?

Ao relatar os assuntos relacionados a gênero que costumam abordar durante as aulas, os professores e professoras apresentam uma série de maneiras das quais fazem uso para tratar diferentes assuntos associados aos temas. São bastante específicos do currículo escolar, datas comemorativas, trabalhos com projetos pedagógicos, com envolvimento de alunos e alunas, peças teatrais, debates entre a comunidade escolar envolvendo o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, situações que surgiram do próprio contexto escolar, seminários, aulas expositivas e filmes.

Posteriormente, docentes apresentaram sua opinião sobre a relevância do debate durante as aulas.

Escola 1 - Professora 1 - *É importante assim, pra quebrar alguns paradigmas, por exemplo, quando você fala das relações de gênero. Na cabeça deles existe um modelo de relação. Quando você traz essa discussão pra sala de aula, amplia o olhar, mostra outras perspectivas. Quais são as vantagens*

dessas perspectivas? Gosto muito de falar na sala, o quanto o menino sofre com o machismo também, mas ele nem percebe essa “sofrência”. Quando ele não reproduz o papel que se espera dele; o quanto ele é julgado; o quanto as meninas nessa falta de sonoridade acabam reproduzindo o machismo, reforçando uma ideia de desigualdade. A relevância é mostrar pra eles que existem outras formas de se relacionar, formas mais saudáveis.

Escola 1 - Professora 8 - *Acho superimportante. Esse ano a gente teve bastante coisa na escola, atividade relacionada. Pessoas que vieram de fora, de movimentos sociais aqui da Cidade Tiradentes. Uma das coisas que me chamaram a atenção nesses debates, quando as meninas tiveram a possibilidade de falar sobre isso. Quando não é o professor, parece que elas se abrem mais. Teve uma questão pra se discutir, um vídeo falando justamente de como se tratam as meninas, de como se tratam os meninos, das relações de poder. Esse debate acho que ainda está bem ligado à questão religiosa, muito, muito, muito, porque aqui é uma questão séria. Grande parte das meninas e meninos sofrem esse conflito, pois os pais são de religiões principalmente neopentecostais, que são opressivas pra caramba, que colocam a mulher num papel de submissas, de objeto, de que têm que fazer as coisas porque têm que agradar e tal, e elas acabam, sem querer, elas ficam em conflito de ser aquilo que elas começam a perceber que elas querem se colocar como mulher, ter vontades, não se submeter ao homem. Mas ao mesmo tempo elas têm o papel da mãe, que é uma pessoa evangélica, e que se submete a várias coisas, porque acha que aquilo é o certo, porque Deus colocou como certo. Então elas sofrem esses conflitos, ouço muito isso delas, quero fazer tal coisa, mas os meus pais são crentes. Então, a*

religião tem um papel muito diferente, não sei, não quero usar a religião como algo ruim, ela tem o seu valor, mas em determinado momento na vida dessas meninas e meninos, que estão num processo de formação, ela se torna algo complicado, na maneira como é colocada. Porque eles estão divididos entre o bem e o mal, quer dizer, se eu fizer isso estou desobedecendo, eu não sou de Deus etc. E se fizer isso, também sou infeliz, por outro lado. Como é que eu lido com tudo isso? Eu acho que pra mim é a parte mais difícil, que tenho acompanhado deles.

Escola 1 - Professor 4 - *Falaria que é questão de ofertar uma outra visão, que não existe apenas o caminho da reprodução que vem dos pais ou da sociedade. Que tem que se ofertar a eles é que as pessoas podem ser diferentes, que ações e pensamentos podem ser diferentes, e que eles não têm que reproduzir uma visão de comportamento que é instituído e imposto.*

Escola 2 - Professora 2 - *Acredito que conforme a gente vai realizando os debates e vai desconstruindo algumas coisas e alguns conceitos aos poucos, é possível perceber alguns avanços. Essas alunas que resolveram fazer um trabalho especificamente sobre mulheres na política. Aos poucos vamos debatendo cotidianamente, eles vão aprendendo o que se vai conseguindo construir coletivamente. Porque eles também trazem muita coisa, suas experiências vão enriquecendo o debate. Nós temos alunos homossexuais, tanto alunas quanto alunos, aqui eu nunca vi, mas em outras escolas que eu trabalhei alunas que são vítimas de violência, que são vítimas de opressão. Então acho que é importante também, pra que eles possam se sentir mais tranquilos. Eu tenho um aluno que ele quer trabalhar com gastronomia, mas o pai dele quer que ele*

seja engenheiro, e ele está com muita dificuldade, ele já me falou que está em sofrimento por causa disso. Venho conversando com ele constantemente. Tenho a impressão que, conforme a gente avança nos debates de gênero, vai se sentindo mais tranquilo, com relação à escolha, e talvez tomando coragem pra enfrentar essa situação. Acho que ao mesmo tempo em que eles se conscientizam da importância desse debate, aqueles que têm questões mal resolvidas em termos de gênero, também conseguem se identificar.

Escola 2 - Professora 1 - *Acho que é muito importante, e é muito relevante trabalhar o debate na sala de aula, como a professora dois falou, nós rompemos muitos preconceitos, vários preconceitos que os alunos têm, às vezes contra eles mesmos. Eles vão fazer comigo um vídeo-curriculo, e o questionamento de hoje é por que no vídeocurriculo, para procurar emprego, ou mesmo no curriculo, nós, mulheres, não podemos apresentar filhos pequenos, ou mesmos filhos, numa entrevista. Já somos tachadas. Porque ter filhos numa entrevista de empregos, com homem, ninguém pergunta quantos filhos você tem. A gente sempre cria, a gente quebra paradigma, a gente rompe, e também ajuda muito os alunos a se encontrar. Porque às vezes, em um debate, no final da aula um aluno chama. Igual esse aluno de gastronomia falou pra mim no final do ano passado: “Professora, eu não aguento mais, eu não suporto mais meu pai me obrigar a fazer isso! Eu quero ser padeiro, eu quero fazer pão. Meu pai quer que eu seja engenheiro”.*

Escola 2 - Professora 2 - *É que a gente consegue observar que quando ele me fala, que o pai dele não quer deixar ele fazer gastronomia, é porque é coisa de mulher, a impressão que eu tenho. Engenheiro é coisa de homem! Gastronomia, cozinha, é coisa de mulher. Acho que entra na questão de gênero.*

Escola 3 - Professora 5 - *A gente já teve um aluno, uma aluna trans aqui no ensino médio no noturno, e houve uma superdificuldade por parte dos professores compreenderem! O estopim de todas as discussões foi o banheiro. Os professores discutindo na sala dos professores, indignados, mas como ele vai ao banheiro dos homens, das mulheres? Em minha opinião, disse que ela teria que ir ao banheiro das mulheres. Escutei coisas absurdas: “Mas ela tem um negócio, ela num é, num é ela”.*

Professoras e professores concordaram que o debate de gênero possui alta relevância nos espaços educativos. Dentre diversas justificativas, destacam-se a importância de se ampliar olhares e perspectivas, superação do machismo e da desigualdade na relação de poder, superar o fundamentalismo religioso, favorecer o acesso a informações de maneira coerente, possibilitando ampliar o conhecimento das questões sociais que envolvem a comunidade local e regional, e ainda propiciar atendimento à demanda do debate que emana dos alunos e alunas.

Também discutiram se de fato acreditam que a maneira como são abordadas atende às especificidades dos jovens e das jovens com quem se trabalha.

Escola 1 - Professora 8 - *A escola aqui avançou muito, tem um trabalho muito bacana, respeita a diversidade, sempre trabalhando essas atividades. Do ano passado pra cá venho percebendo que se intensificaram mais ainda esses trabalhos, porém, acho que a gente trabalha, é difícil superar o machismo. Acho que a escola é uma escola que trabalha, que respeita, mas ainda falta muita coisa. Talvez ainda absorvermos de tal maneira que seja algo natural, como a nossa própria disciplina.*

Escola 1 - Professora 1 - *Acho que a gente não trabalha da forma que atenda às especificidades, evoluímos muito como escola porque tem um grupo de professores que simpatiza e*

abraça a temática. Fica muito a cargo ainda da vontade do docente. Este ano a gente tem um gestor que apoia a temática também. Então vou tocar na formação do docente, que é fundamental, isso precisa estar nas licenciaturas, não pode ficar a cargo de quem simpatiza pelo tema, tem que ser uma coisa que está na formação. A gente chega aqui, e não podemos cair no senso comum do tema, se não todo ano a gente vai ficar sempre naquela tábula rasa, falando do que é, dos conceitos, chovendo no molhado, e pra eles vai ficar uma coisa desgastante, porque a gente também não consegue avançar. Grande parte do nosso problema é para atender a essas especificidades de nossa formação. Porque há aqueles professores que se importam mais com essa temática, buscam mais informações, leem mais coisas e conseguem avançar um pouco mais. Então precisa ser uma coisa que a educação abrace, porque ela faz parte dessa formação, dessa sociedade diferente, de uma sociedade que se respeita mais, de uma sociedade que não tenha como foco a manutenção dessas desigualdades, como se isso fosse algo natural, algo posto. Mas pra reverter esse processo não pode ser a cargo da simpatia do docente pelo tema. Então a formação é nosso maior entrave.

Escola 1 - Professora 3 - *Não atende às especificidades dos jovens, é como as minhas colegas bem falaram, falta formação, e nisso de faltar formação fica a cargo realmente de um grupo trabalhar a temática, porque embora seja tema do PEA, seja teoricamente projeto da escola, efetivamente, na hora de colocar em prática, não é um projeto da escola, alguns professores trabalham, outros fazem aquilo que conseguem fazer, porque falta formação, mesmo de preparar-se como um projeto da escola, destacando a função de cada disciplina e de cada professor, pra que fique mais bem distribuído, e pra que*

sejam lançados sobre essa temática diversos olhares. Acho que é parceria também. Por mais que a gente queira, não se consegue trabalhar. Algumas questões mais específicas realmente a gente precisaria encaminhar para um grupo que dê suporte.

Escola 1 - Professora 7- *Na escola nós temos alunos conservadores, na verdade fala em avanço, mas está vendo essa polarização o tempo todo nas redes sociais. E quando se fala de discutir gênero com os alunos, quando se ouve um aluno dizer que ele não quer ouvir é porque ele minimamente já foi educado. Embora seja escola da periferia, tem essa onda de conservadorismo, que ela está invadindo esses espaços. Percebem-se nesses alunos posturas conservadoras, tanto que eles tratam as meninas e os meninos com machismo e opressão. É o que mantém o conservadorismo.*

Escola 2 - Professor 4 - *Sim. Sem contar que eles demonstram isso. Cada turma que vai avançando no ensino médio, os anos vão passando, percebemos mais essa necessidade. Eles vêm com uma carência, porque estão numa região que o debate é muito pouco, e muito limitado. Já tivemos anos aqui que no que esse professor que acessou o cargo de diretor propôs esse trabalho, nós tivemos alunos que foram agredidos aqui no bairro pelo fato de serem gays, que foram perseguidos etc. Percebemos a necessidade desse trabalho, inclusive para aquele que apoia essa prática de violência. É a prática do não respeito, da intolerância. Tivemos alguns anos aqui, um público grande de alunos e alunas sofriam esses preconceitos, e passavam por situações muito complicadas.*

Escola 2 - Professora 1 - *Percebo que eles buscam um debate, pedem o tempo todo. Pelo debate ele fala o que está sentindo. Fiz um debate sobre religiões, no qual se falou muito de uma*

igreja evangélica específica, na qual a mulher é submissa ao homem. Muitos alunos que eram dessa igreja não estavam felizes, não estavam suportando estar lá dentro. Eles tinham vontade de fazer tais coisas, como esse rapaz aqui, que quer ser padeiro e não consegue, pois a família e a igreja pressionam para estudar engenharia. No debate mostra o que sente. Pelo Cine Debate que a professora realizou, ele mostrou o que sentia em uma situação que ele passa dentro da casa.

Escola 2 - Professor 4- *Nós temos alunos no terceiro ano que têm uma postura de liderança, mesmo sendo um público que seria alvo de chacota, de piada: “Os alunos homossexuais, deles estamos falando?”. São referências da turma, coisa que no primeiro ano talvez se não tivéssemos trabalhado dessa forma, hoje no terceiro ano como estariam? Como que eles seriam vistos pela turma?*

Escola 2 - Professora 1 - *É interessante que esse mesmo terceiro ano fortalece os alunos que estão entrando. Eles entram na sala e falam: “Gente, vocês têm que fazer assim, é assim, é desse jeito que têm que agir, o mundo é assim!”. Possuem protagonismo, que não é só dos professores e dos alunos, mas protagonizam esse movimento pra fazer o debate de gênero, tentamos possibilitar a eles serem protagonistas o tempo todo.*

Escola 2 - Professora 2 - *Eles têm essas coisas de serem multiplicadores, exemplo pros demais, algo muito positivo, que nossos terceiros têm, justamente fazer isso. Eles têm muita vontade mesmo de debater gênero, quando começo a falar de gênero... Nossa! Eles: “Nossa, professora! É isso mesmo!” ... Acho que a gente está conseguindo aos poucos construir junto com eles um trabalho, um trabalho legal.*

As participantes e os participantes relatam que apesar de terem conseguido avançar um pouco na apresentação de debates, reconhecem que ainda precisam ir além. Destacam que como não se trata de um tema que apresenta obrigatoriedade no currículo, ao contrário, sugere-se sua supressão, os temas somente são abordados por docentes que simpatizam e buscam formação para ampliar conhecimentos. . Entretanto, como atualmente constatam-se escassez ou mesmo a inexistência de formação focada para as questões de gênero, somada à fragilidade na formação docente em alguns cursos de licenciaturas, existe dificuldade de se avançar com maior profundidade e alcançar a desnaturalização das desigualdades de gênero.

Professores e professoras acreditam que jovens apresentam de diversas maneiras certa demanda de se tratar o assunto durante as aulas. O diagnóstico está pautado nos acontecimentos que emanam do cotidiano da escola, das interações entre estudantes e do movimento social que apresenta diferentes especificidades relacionadas.

E ao se problematizarem debates, há um redimensionamento de posturas associadas a preconceitos que podiam ser percebidas por parte de alunos e alunas.

Posteriormente relataram os aspectos ligados às relações de gênero que comumente são tratados nas aulas.

Escola 2 - Professora 2 - *Acho que a gente precisava de mais formação. Às vezes sinto que ficam algumas lacunas. A formação é continuada. Quanto mais a gente agregar em termos de conhecimento sobre o tema, melhor pra gente levar pra sala de aula.*

Escola 2 - Professor 4 - *A gente avançou, acho que de um tempo pra cá tivemos avanços, mas ainda há uma resistência muito grande, então, muitas vezes, por depender de um gestor ou de uma dada situação, isso fica de lado. Tem que ter sempre alguém pra buscar e trazer para os alunos esse tema, porque se não ele realmente vai ficar meio de escanteio.*

Escola 2 - Professor 3 - *Será que ouvi retrocessos? Essa nova gestão aí... É uma pergunta, não é retórica.*

Escola 2 - Professor 4 - *Não sei se caracterizaria retrocesso, mas quando acaba com secretarias, quando, por limitar a possibilidade de formação, por uma justificativa ou por outra, está reduzindo. Mas em contrapartida tem muito elemento na escola que diariamente traz esse tema à tona. Acho que tem isso também. Então fica nesse processo.*

Professores e professoras participantes destacam a urgência de se ampliar a formação direcionada à ampliação do repertório acadêmico e profissional, associado ao debate de gênero na escola. No campo político, percebem-se retrocessos, com destaque para a extinção de secretarias por parte de esferas do governo.

Com isso, expressaram opiniões como se dão as relações entre os gêneros.

Escola 1 - Professora 2 - *Acho que hoje em dia já tem bastante debate, do papel do homem dentro de casa. A gente vê, em muitas famílias o homem já faz algo dentro de casa, isso é interessante. Algumas já derrubam a frase: “Ah! O homem ajuda em casa, está sempre batalhando pra que...” Ele não usa esse termo. Ele mora naquela casa, aquilo faz parte. E mudou muito assim por conta da mulher se conscientizar o quanto é importante dentro de casa e fora de casa.*

Escola 1 - Professora 9 - *Percebo que há mudanças, mas é uma coisa histórica a divisão por gênero. Não vai ser da noite pro dia que vai ocorrer a mudança. É uma coisa de formiguinha, o trabalho que vai ser construído, e outra, tem que se tornar natural pra gente também, tem que se tornar natural pras pessoas. E quando isso se tornar natural, aí realmente vai valer. Realmente vai ser real. E não algo que falo, mas não atuo daquele jeito. Acho que isso vai demorar, não será da noite pro*

dia. Porque, pra construir tudo isso, demorou anos, a divisão de gênero, a mulher tem esse papel, o homem tem o dele. Quantos anos a sociedade vive desse jeito? Eu sinto um pouco de dificuldade de conversar a respeito disso com os alunos, principalmente porque não sou uma professora assim muito próxima, de chegar e conversar sobre problemas particulares.

Escola 1 - Professor 4 - *Vejo a sociedade atual com um problema, que é se defender. As pessoas não querem escutar, elas querem se defender, impor a opinião, sem querer ouvir o outro. E acho que um dos problemas que a gente encara na sociedade é a convivência de gerações diferentes conversarem a mesma temática e terem visões diferentes. Se pegamos a escola, existem professores que são da geração Baby Moo, da geração X, da geração Y, que vão dar aula pra alunos da geração Z, e cada um viveu um contexto social diferente, uma realidade histórica diferente, há os conflitos pessoais e a zona de conforto. A pessoa quer sair da sua zona de conforto pra falar de tal assunto, ou procurar informações daquele assunto pra dar uma orientação. É uma série de conflitos que estamos vivendo na sociedade por conta dessas mudanças que estamos encarando. Estão sendo constantes, tem que se ter aquela paciência de se ouvir ou aceitar a diferença. E posso estar errado, e posso aceitar a opinião do outro.*

Escola 1 - Professora 1 - *Temos batido mais com relação a essas desigualdades, tentando se organizar mais. Não estamos na esfera acadêmica, mas na esfera do trabalho, mas quando se fala de equidade de gênero, ou a falta da equidade, estamos falando de várias nuances, várias esferas. Eu me lembro quando a jurista Carmen Lúcia falou que disseram para ela: “Isso é equidade de gênero, relações iguais porque você é uma mulher”, e ela respondeu: “Mas eu sou interrompida muito mais vezes*

que os meus colegas do sexo masculino. Em um tom muito maior quando se referem à minha pessoa". Quando falamos de machismo, da perpetuação dessas desigualdades, estamos falando de várias nuances. É o colega que sobrepõe a voz sobre você, é a mulher que não é ouvida quando dá opinião, ou quando acontece algo que envolva violência de gênero, e se escuta "é TPM, ela está exagerando". Então são várias nuances quando se fala dessas relações.

Ganhamos espaço para debater de frente, mas também há uma grande desqualificação das mulheres que batem de frente, tanto que o feminismo é extremamente malvisto, por grande parte do senso comum social. Por que ele é malvisto? Há alunos aqui que falam que o machismo nem existe! O que é essa quantidade de assédio? E essa quantidade de desnível salarial, que chega a 27% em algumas funções? Por que a mulher tem que endurecer tanto pra mostrar que é competente? Por que existe um padrão de competência, e está atrelado ao masculino? É muito comum encontrar mulheres em cargos elevados, mas estão endurecidas, porque elas precisam mostrar que elas são competentes. Como? Se aproximando do masculino. Grande parte da homofobia se dá por quê? Pela questão do machismo? O homem que não reproduz o papel que se espera dele é um homem imperfeito, inacabado, são várias nuances quando se fala de machismo. Num está em uma atitude. A mulher ainda é utilizada como propaganda de cerveja, e isso não incomoda as pessoas. Quando se assiste à novela, e a atriz tem que se despir pra fazer determinado papel, isso é fruto de uma sociedade que sexualiza demais o corpo da mulher.

Escola 1 - Professora 1 - *Quem realmente se dedica a se debruçar sobre o feminismo... Já colocaram a apropriação do discurso feminista, da apropriação desse discurso pra se*

aproveitar ainda mais de alguém que já está subjugado. Sem falar da força do patriarcado que está em tudo, em toda a mídia, e esse discurso acaba se voltando contra oprimidos, neste caso são as mulheres. Com relação às questões de gênero na sociedade atual, elas têm uma série de especificidades. A coisa é um pouquinho mais complexa do que estamos falando aqui.

Sobre a mulher, há bastante tempo o discurso já está um pouco mais aceito pela sociedade, mas entram certos limites. Se for falar da mulher trans... “Não, essa não é mulher”. Para muitas pessoas que aceitam que a mulher tem todos os direitos que o homem, que a mulher está no mesmo nível, quando se fala da mulher trans... “Essa não, essa não é mulher, ainda não é mulher”.

Escola 1 - Professor 10 - *A discriminação é uma coisa que vem de séculos e séculos, é milenar, e tem um peso muito grande nessa disputa. Atuamos com o Sindicato, com quatro mil pessoas, cinco mil pessoas, numa categoria em que basicamente 90% são mulheres, mas não se vê essa representatividade de 90% nos momentos eleitorais do Sindicato. A mulher possui maior dificuldade de participação do que o homem, mas mesmo quando participa, há uma dificuldade maior de assumir determinados postos. Não digo que fossem 90% de mulheres nos cargos das diretorias, dos cargos eletivos, e 10% de homens, mas nem isso acontece.*

Quando se chega a 50 a 50, já se comemora. Muitas vezes, entram pessoas justamente pra incentivar, mas o pior nem é isso, e aí quero chegar à conclusão que minha colega número um havia falado anteriormente. As próprias mulheres, em grupo, relatam que existe muito mais dificuldade pra serem aceitas pelo plenário do que os homens. Concordo sim, é mais fácil ser aceito com a mesma fala, o mesmo conteúdo, é mais fácil ser

aceito por esse plenário de mulheres. Temos a Dama de Ferro, Margaret Thatcher, tem que ser a Dama de Ferro! Depois, na Alemanha, a primeira ministra, Ângela Merkel.

Escola 2 - Professora 2 - *Na minha opinião ainda há uma desigualdade gritante. É lógico que houve algumas conquistas no movimento feminista e no movimento LGBTQ. No caso, o movimento feminista vieram o direito a voto, e nos candidatarmos a cargos públicos, historicamente conquistadas. Passamos o vídeo “As Sufragistas” para os estudantes, adoraram, não acreditaram “Como assim, a mulher não podia votar, não podia ter vida política?!”. Passamos o vídeo “Estrelas Além do Tempo”. “Como as mulheres não podiam ser engenheiras?!”. Enfim, essas barreiras já quebramos, mas ainda tem a problemática que a professora um falava, da mulher não poder dizer na entrevista que tem filho. Estava lendo um post no Facebook esses dias, de que insistiam com a entrevistada que estava se candidatando à vaga de emprego... “Mas se você tiver que deixar seu filho em casa, se seu filho ficar doente, você vai faltar?” Forçando, pressionando a candidata responder que sim. Que o filho dela tivesse pra morrer, ela ia faltar no emprego. Mas pros candidatos homens, isso não é perguntado! Se eles têm filhos, e se eles deixariam de trabalhar por causa do filho. Tem também a questão salarial, isso pensando ainda nos problemas menos violentos, porque há ainda um volume imenso de casos de violência doméstica, a cultura do estupro, que coloca a culpa da violência em cima da vítima, isso pensando só na mulher e na LGBT. Ainda há problemas de violência, e juízes que, apesar de a lei já permitir, que ainda negam casamentos e adoções a casais homossexuais, enfim. Então acho que avançamos, porém, há ainda muita coisa a se conquistar. Tenho medo desse avanço conservador, Movimento Brasil Livre, Escola Sem*

Partido, bancada evangélica na Câmara Federal, tudo isso me dá uma sensação de que , se não nos mantivermos firmes, retroceder em algum momento.

Escola 3 - Professora 4 - *Há mais debates, mais problemas, os oprimidos estão buscando mais voz apesar de algumas repressões: “Sempre foi assim, por que está querendo falar agora?” Acredito que haja um movimento pela resistência, pelo repensamento de toda essa situação. E isso é positivo! Com certeza. Complementando uma das questões anteriores, trabalhar esse tipo de assunto com os alunos, se for bem trabalhado, uma boa intenção, de forma reflexiva, pode trazer alívio pra aquele aluno que vive uma opressão mais específica dentro de casa ou qualquer ambiente da sociedade. Se ele tem uma fala dessa na escola consegue ampliar o raciocínio, sobre as situações que vive ou de um outro colega, isso pode se tornar muito positivo pras atitudes futuras dele.*

Os participantes conseguem mobilizar saberes associados a questões de gênero para mostrar, contextualmente, como as relações entre gêneros se dão. E surgem debates - o machismo, feminismo, patriarcado, movimento LGBTQ, desqualificação social, em que as mulheres são submetidas em diversas situações, da falta de representatividade política por parte das mulheres em cargos eletivos e de confiança nas diversas esferas governamentais, do avanço do conservadorismo. Reações que fortalecem o preconceito, do Movimento Brasil Livre e do projeto Escola Sem Partido, que tem entre seus objetivos acabar com a possibilidade de se tratar questões de gênero nas escolas.

Em seguida se perguntou aos professores e professoras se acreditam que o cenário político atual se reflete na presença do debate de gênero nas aulas.

Escola 2 - Professora 2 - *Acho que sim, mas pra gente, pelo menos pensando em nossa prática coletiva, , mas no sentido de*

reforçarmos a presença desse debate. Acho que nesse momento o cenário político tenta coibir, eles só nos dão mais força pra gente continuar debatendo. É claro que é preocupante, corremos o risco de futuramente ser punidos por debater. É um receio de todo mundo ser punido. Passar por uma apuração preliminar. Ou algum tipo de cerceamento da minha liberdade de cátedra, isso gera revolta, mais do que um receio. Acabar sendo censurado, mas vamos continuar insistindo, acredito, pelos menos posso dizer por mim, vou continuar insistindo. Mesmo se por algum absurdo da política, que já não duvido de mais nada, passar a Escola Sem Partido, vou continuar discutindo. E vou assumir as consequências depois.

Escola 2 - Professora 1 - *Concordo plenamente com a professora dois, continuaremos trabalhando isso, acho que tem contribuído pra continuarmos falando a respeito de gênero na sala de aula, mas o medo acontece. Vi algo menor no ano passado. Um vereador, cujo nome sabemos, visitar as aulas de algumas escolas, simplesmente censurando os professores. O fato de ser do MBL já diz muita coisa. Ele quer participar das aulas com o intuito do quê? Justamente pra censurar e ver o que realmente está acontecendo na sala de aula. Isso amanhã ou depois pode vir acontecer aqui na escola, ainda mais no Ensino Médio, no qual trabalhamos sexualidade, gênero, trabalhamos outras coisas. O receio na verdade existe. Vemos constantemente no Diário Oficial, secretário, secretarias sendo extintas, a LGBT e várias. Não tem nada oficial, que veio para nós, nada oficialmente foi dado, mas as coisas que vão acontecendo caracterizando esse cenário de resistência maior.*

Escola 2 - Professora 2 - *Como um cerco se fechando, a visita desse vereador em algumas escolas foi ano passado, é um terrorismo psicológico. Porque ele não pode fazer isso, não faz*

parte da função de um vereador interferir no Poder Executivo, pois quem organiza a escola é o Poder Executivo, ele não pode fazer isso. Ele fiscaliza o Executivo, mas ele não pode ir diretamente à escola. Ele teria que fazer um ofício à Secretaria de Educação, enfim, não ir direto nas escolas, isso ele não pode. Isso é um cerco que estão tentando fechar, uma pressão psicológica, assim como todos esse projetos - Escola Sem Partido – em âmbitos municipais, estadual e federal pra tentar nos calar.

Escola 2 - Professor 3 - *Creio que se isso realmente continuar acontecendo teremos um retrocesso.*

Escola 3 - Professora 5 - *Totalmente. Acredito que esse movimento reacionário que se vê no mundo foi se desdobrando em políticas educacionais, como a base nacional. Como o próprio Plano Nacional de Educação, tentaram tocar no ponto ou se tocaram, foi muito rapidamente, por pressão de grupos que não queriam que esse assunto viesse à tona.*

Escola 3 - Professora 2 - *Sim. Mas receio de ser punido, mal interpretado. A gente fica pisando em ovos.*

Escola 3 - Professora 5 - *Pela escola como gestão e coordenação não existe uma determinação, mas como os colegas disseram, acho que é mais nesse sentido. O que essas famílias esperam e já têm como correto, e o que as políticas têm proposto. Vivemos o momento de vereadores passando em escola pra ver professor se estava doutrinando.*

Escola 2 - Professora 2 - *Existe um temor também de que as aulas possam ser gravadas. Porque o MBL tem colocado isso como um método para seus seguidores. Então eles falam: “É, os alunos que seguem o MBL gravem as aulas dos professores”. Existe cerceamento, isso é uma forma de cerceamento. Porque o MBL faz questão de divulgar pra todo mundo saber que estão*

sugerindo, porque eles querem que saibamos que eles estão tentando nos coagir.

Na opinião dos professores e professoras, o cenário político atual influencia o debate de gênero na escola. Na motivação de se tratar temas relacionados, ou mesmo disseminar o receio por parte dos profissionais em apresentar o tema.

Incomoda o cerceamento da liberdade de cátedra docente. Outro destaque é que não há nada concreto que se determine a extinção do debate de gênero na escola, não há lei que proíba, não há determinação das Secretarias de Educação ou do Ministério da Educação para ser usado para a criminalização do debate nas aulas no Município ou Estado de São Paulo. Há a atuação de figuras políticas como vereadores tentando cercear a atuação dos profissionais da educação. Durante o diálogo, surgiu a fala de que não compõe a função do vereador interferir diretamente no Poder Executivo. Apesar de eleito para fiscalizá-lo, não determina como deve se dar a base curricular.

Por fim, a última questão dos encontros versou sobre o movimento político que retirou os debates sobre relações de gênero e sexualidade do plano nacional e municipal de educação, buscando coibir o tratamento de ambos os assuntos durante as aulas.

Escola 1 - Professor 10 - *O objetivo é nos criminalizar, perseguir mesmo, tirar o incentivo. Por estar nos planos, estar nos documentos oficiais, significa incentivar. Nos documentos oficiais estão incentivando o debate e fortalecendo aqueles que já fazem o debate nas escolas e não deixarão de fazê-lo. Vão continuar fazendo! Mas o objetivo claro é uma disputa de poder na sociedade, a censura agora, essas coisas todas. E isso é absolutamente negativo, querem perseguir quem quer fazer as discussões éticas, antes de ser questões de gênero, são discussões éticas de convivência entre pessoas que deviam ser tratadas com igualdade. Existe um objetivo de igualdade na sociedade e fortalecimento de igualdade. Por que uns podem*

mais, outros podem menos, uns devem ser mais respeitados outros menos respeitados, e outros simplesmente criminalizados mesmo?

Escola 1 - Professora 8 - *Cria-se um discurso de que falar de gênero na escola... Então misturam todas as coisas num pacote só, quando se conversa com os pais, com alguns alunos, eles falam: “Professora, mas a minha mãe falou que não pode, que essas coisas não são de Deus”. Tem uma bancada evangélica hoje fazendo isso de maneira bem articulada no Congresso Federal, e quando isso não é debatido com a comunidade, quando isso não é falado, se fortalece esse movimento. Muitos ficam reféns das igrejas, das redes sociais que tentam manipular o pensamento.*

Escola 1 - Professora 1 - *Retirar significa naturalizar esses discursos de desigualdade, ignorar que o Brasil é extremamente violento com relação à mulher em vários aspectos, é ignorar que somos extremamente violentos com relação à população trans, em vários aspectos. Nós somos recordistas em mortes e espancamentos seguidos por morte dessas pessoas. Então, como ignorar esse nível da violência?*

Quando se retira, se está dizendo: “Está tudo bem, não precisa discutir isso, tem coisas mais importantes pra discutir”. Quando se retira, se está favorecendo a manutenção de uma sociedade conservadora, violenta e opressiva, e não trazer isso pra escola é reforçar o preconceito, ignorar as estatísticas de morte, de violência e perseguição. Nós marcamos um retrocesso quando unificamos Estado e Religião novamente. Eu vejo de forma extremamente perversa a bancada evangélica dentro da política, ela tem força, ela está articulada e ela tem conseguido passar medidas conservadoras, que beneficiam a sua crença religiosa,

a sua crença no sagrado, mas desqualificam o debate da violência, desqualificam a equidade, o debate da sexualidade, baseados no fundamentalismo religioso, perverso. O fundamentalismo que diz só a parte que lhe convém, da Bíblia, então é perverso, marcar o retrocesso.

Escola 1 - Professor 10 - *Ideologia de gênero é uma expressão cunhada não a uma perseguição geral, mas uma das perseguições às feministas, a toda opção de gênero, seja ela feminista, seja ela LGBT, essa é claramente marcada. É esse o objetivo, marcado isso, tem uma perseguição, um retrocesso, há várias outros setores da sociedade, mas esse, especificamente, é pra perseguir quem faz discussão feminista e quem faz discussão LGBT. Brecar essa discussão.*

Escola 1 - Professora 3 - *Muito complexa essa tentativa de silenciamento, porque não vai resolver nada, a tendência na verdade é que se intensifiquem os conflitos, a violência, problemas advindos da falta de discussão. Se não se discute o problema ele tende a crescer e a ficar cada vez pior. Agora é gênero, vai saber o que será proibido depois, é muito complexo.*

Escola 2 - Professora 1 - *Discordo totalmente desse movimento, não há um embasamento teórico, são opiniões distintas, sem fundamentação nenhuma, não são antropólogos, não são sexólogos, não são nada! São pessoas comuns que estão querendo que se retirem esses debates da sala de aula, mas com o intuito do quê? E por quê?*

Escola 2 - Professora 2 - *Acho um absurdo. Discordo completamente. Se pegarmos o projeto Escola Sem Partido, original, ele tem como justificativa trechos da Bíblia. Mas é muito básico de laicidade do Estado, que não está sendo respeitado. Se há trechos da Bíblia como justificativas, isso fere completamente a nossa Constituição. Não há nenhum tipo de*

embasamento científico do ponto de vista da biologia, da sociologia ou de outras áreas de conhecimento de interesse. Para dizer que gênero não deve ser tratado. As justificativas são todas de aspectos religiosos e morais, que não se aplicam à ciência, que é o que a gente espera do currículo escolar, que ele traga conhecimentos científicos. Esse movimento não tem nada de científico, ele é moralista, ele tem raízes religiosas, nada contra a religião, muito pelo contrário, sou a favor da prática da diversidade religiosa e do respeito a ela, mas o Estado tem que ser laico! Por princípio constitucional. Então, esse movimento só traz isso, moralismo e argumento religioso, pautado em uma ideia de família tradicional que não corresponde mais à realidade, que eles querem a qualquer custo impor pra sociedade.

Escola 2 - Professor 3 - *Se tiver falando, dependendo do público, se for do Ensino Médio, tudo bem, eu até concordo, agora, Fundamental 1, essa discussão tem que vir de casa, , a de gênero. Porque, as famílias mudaram, conforme estávamos comentando aqui, ela é mais nuclear. Creio que essa discussão de gênero na escola tem que vir e fazer parte do currículo. Agora fico com um pé atrás em relação ao Fundamental 1.*

Escola 2 - Professora 2 - *Posso fazer uma pergunta pro professor três? Não queria polemizar, mas não aguento. Professor três, por que você acha que a educação infantil ou Ensino Fundamental 1 não seriam o momento para a educação de gênero?*

Escola 2 - Professor 3 - *Vou dizer como leigo, pois não tenho embasamento, não tenho nada fundamentado, mas a sexualidade desse público em que fase ocorre? Vai, se ocorre nessa faixa etária que ela está incorporada dentro do Fundamental 1.*

Escola 2 - Professora 2 - A sexualidade ela acompanha o ser humano desde sempre, acho que o pesquisador pode me corrigir se estiver errada, mas algumas questões de gênero não dizem respeito só à sexualidade em si. E por isso acho que devemos discutir determinadas questões desde a infância, : as brincadeiras. Já vi, infelizmente, muita professora tolhendo menino que brinca de boneca ou tolhendo a menina que brinca de carrinho. Quando se distribuem os brinquedos e se fala pras crianças: “Olha, podem brincar com o que quiserem, independente”. Isso já é gênero, já está trabalhando com gênero. Quando diz para a criança que não existe cor de menino e cor de menina, que eles podem gostar e vestir e colorir com a cor que quiserem, isso já é trabalhar gênero, desconstruir papéis sociais. Quando dá um Lego pra menina e diz, crie, porque pode ser engenheira um dia, já é trabalhar gênero. Acredito que a confusão seja normal, até porque esses movimentos políticos buscam fazer isso, dizer que trabalhar com gênero é ensinar às crianças a fazerem sexo precocemente ou a serem homossexuais etc. E não é disso que se trata.

Escola 2 - Professora 1 - Trabalhei em uma escola confessional, isso daí não é permitido em momento algum. Desde o material didático até o que vai falar na sala de aula. Não há permissão nenhuma de discussão de gênero em nenhum momento, nem nos textos é possível trabalhar, porque é tudo formatado ali, tem até uma orientação pra não trabalhar esse tipo de coisa.

Escola 3 - Professora 2 - Acho isso muito complicado, pois cada vez mais dificultou o nosso trabalho. Foi retirado, e sabemos que em sala de aula temos certa liberdade de trabalhar, mas de qualquer forma existe receio de um embate

com a família, com a direção. O trabalho fica cada vez mais difícil, já estamos vivendo num momento caótico.

Escola 3 - Professora 3 - *É ruim porque na minha percepção entendo que aqui é o primeiro grupo social no qual estamos inseridos, onde a coisa acontece. Pra saírem daqui e saber se virar lá fora. Se não tivermos a liberdade de ver as necessidades deles, o que eles trazem para escola, os conflitos, e não encararmos de frente, mesmo no jogo do erro e acerto, vai ficar tudo bem complicado. É o retrocesso, porque vai podar minha ação, e com isso podá-los a pensar no futuro.*

Escola 3 - Professora 4 - *Também acredito ser um retrocesso, porque mais do que nunca essas questões estão atentas, precisam ser refletidas e discutidas, principalmente nesse ambiente. Primeiro o ambiente social que eles vivem depois da casa deles. Então, simplesmente cortar esse tipo de assunto como importante num momento como esse, com certeza é uma forma de repressão, impedir a reflexão e atitudes. Eu acho uma pena.*

Escola 3 - Professora 5 - *Acho um retrocesso, uma tentativa que será frustrada, de tentar encaixar as pessoas de novo num modelo. Vai ser frustrada porque a resistência sempre existe, agora que a gente talvez formalizou como um conjunto de pensamentos, mas essas questões são pensadas historicamente desde que a humanidade é humanidade. Eu acredito realmente ser um retrocesso, porque não se trata de uma questão do que eu ou outra pessoa acreditamos individualmente. Mas do que as pessoas devem poder ser o que elas são, serem respeitadas por isso, e viverem sendo o que são com todas as garantias de um ser humano. Quando se retira isso dessa esfera de coletividade, trata como questão individual, começa a tratar as coisas como aberração e retira direitos, por*

isso é um momento de total retrocesso e de perdas. Mas que será frustrada certamente, pois como resistência existe, a gente vai continuar trabalhando esses assuntos. Perda também para os professores, gestores e funcionários, porque quando a gente fala disso nós estamos falando de pessoas, nós também temos conduta, somos o que somos, e temos diversas questões, e discuti-las em um ambiente no qual todos podem conviver.

Quando se solicitou aos professores e professoras que opinassem sobre o movimento político que retirou do plano nacional e municipal de educação o debate de gênero, houve uma unânime indignação. Destacou-se que um dos objetivos é criminalizar e perseguir profissionais da educação. Fazem-no inicialmente usando as mídias de maneira geral para confundir a população, forma de marginalizar o debate e naturalizar as desigualdades instituídas em nossa sociedade.

Professoras citam dados de pesquisas em que se observa a violência contra a mulher, e afirmam que com isso se desqualificam debates relevantes e necessários para a formação cidadã. As pessoas presentes acreditam que seja claramente a marca do retrocesso, tentativa de silenciamento do debate nas escolas. Pode ter como resultado a intensificação de conflitos, violência e problemas advindos da falta de discussão, que tendem a se desdobrar em questões ainda mais complexas.

Outro aspecto do movimento político é a ausência de fundamentação teórica que pautar a ação. A fala dos que defendem a ideia são sem embasamento e utilizam justificativas vazias. Fundamentam-se na Bíblia, e para a atuação de um estado laico ferem diretamente a Constituição Federal. Professores e professoras discordam da justificativa que faz uso de argumentos religiosos e morais, distanciando o debate do conhecimento científico, que deveria direcionar as práticas educacionais. Os movimentos cometem um erro que não pode ser admitido pelos profissionais da educação.

Denominado grande retrocesso, professores e professoras acreditam que se validar por meio da prática a retirada do debate de gênero do campo de

atuação profissional, há a tendência de tolher a liberdade da atuação docente nas escolas. O que se somaria a um embate nas famílias. Leigas, questionariam assuntos abordados por professores e professoras, a fim de criminalizar a ação profissional de educadores e educadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa que sustentou esta tese foi possível constatar que a categoria gênero exige um olhar sistêmico e apurado aos debates que trazem os fios do tecido social ao espaço escolar. Sistêmico pela recorrência de questões que permeiam o cotidiano da escola, e apurado a partir de uma série de evidências que surgem na identidade individual e coletiva de todas e todos os protagonistas.

A partir do que tem sido apresentado por estudiosas e estudiosos de gênero nas últimas décadas, a presença e a força dessa categoria analítica representaram significativo ganho crítico para a educação.

Estudar diversos fenômenos sociais que permeiam a escola com o conceito de gênero mostrou-se relevante e imprescindível, o que motivou a pesquisa.

A partir da compreensão do campo educacional buscado na opinião de professores e professoras, e nos desafios do cenário político e social que se vive no Brasil e no mundo, esta tese deparou-se com diversos conflitos e grande obscurantismo. Opiniões desvinculadas da realidade escolar geram confusões que resultaram concretamente no receio de se discutir gênero nas escolas.

Uma das conclusões é ser imprescindível que se debata gênero em seus aspectos conceituais e políticos, a fim de atuar com força esclarecedora, o contrário do obscurantismo.

Outro ponto igualmente relevante é apresentar à comunidade escolar, além do conceito de gênero, os conceitos de sexo e sexualidade. Percebeu-se que a falta de conhecimento em suas interconexões gerou confusões inspiradoras de restrições e preconceitos.

A relevância da utilização da categoria gênero nos espaços educativos está permanentemente inscrita na possibilidade de evitar que estereótipos continuem a produzir marginalizações de toda ordem, como se observou nesta análise.

Na própria rotina escolar presencia-se uma organização que age para validar em diversos momentos a determinação binária de gênero. Na estruturação de espaços, brincadeiras, disposição de materiais didático-pedagógicos, e no estímulo de agrupamentos relacionados às trocas interpessoais e convívios entre crianças, jovens e adultos.

A escola atua como agência de direcionamento dicotômico das práticas educacionais, fortalecendo muitas vezes práticas que ratificam desigualdades de gênero.

Observou-se que as práticas que se dão com argumentos que naturalizam o determinismo biológico estão muito presentes. A estrutura anatômica do corpo é tomada como fator que determina a identidade.

Esses temas estão presentes nas vestimentas, cores, adereços utilizados no corpo e permanência de espaços específicos de convivência, e determinam os modos de se comportar socialmente.

Quando me deparei com a chamada “ideologia de gênero” percebeu-se que é expressão utilizada para reafirmar determinantes biológicos. Na contramão, o conceito de gênero não somente é necessário, mas elucida de modo interseccional temas que surgem com os conceitos de raça, classe e etnia.

Retomaram-se legislações federais relacionadas ao tratamento de temas concernentes ao conceito de gênero no contexto escolar; no conjunto, eles perfazem um total de documentos produzidos no âmbito federal brasileiro que conduzem as ações educacionais nas unidades de ensino e que tratam do tema.

Mesmo povoado por dissensões, repleto de resistências e fundamentado a partir de concepções questionáveis, o debate sobre gênero nas escolas ganha cada vez mais visibilidade no cenário político e social. O que não somente se propaga pela acessibilidade às redes sociais, que apresentam grande polarização sobre o tema, mas ainda por meio de permanentes medidas que buscam interditar o debate.

A pesquisa demonstrou que a grande resistência no último Plano Nacional de Educação se justificou por parlamentares com representações “do mal”. O que se chama de “ideologia de gênero” é apresentado como se prejudicasse

estudantes e famílias. Contraditoriamente, diversos dispositivos legais indicam a importância dos debates nas aulas.

A tese constatou que a declarada aversão pelo tratamento do tema ocorre com a ausência de fundamentação legal, teórica e conceitual. Em um cenário de glamourização do obscurantismo deve-se ressaltar que a inconstitucionalidade de várias ações de cerceamento da escola foram reconhecidas e declaradas pelo Superior Tribunal Federal, já em 2017.

Diante da falta de clareza dessas propostas que visam retirar o debate de gênero dos planos de educação, conjuga-se a incompreensão dos grupos de pressão.

Tentam justificar assim o preconceito, a violência física e simbólica que permeiam o debate de gênero nas escolas, o que foi demonstrado nos relatos de professores e professoras que integraram a pesquisa. Circulam representações da vida social articuladas à heteronormatividade, ao androcentrismo, ao patriarcado e ao binarismo cego.

Nesta tese, foi possível constatar que o Ministério da Educação observa desde a década de noventa do século passado a demanda de se consolidar o debate sobre gênero nas escolas.

Um dos achados da pesquisa foi a constatação de que o Plano Nacional de Educação – PNE, ora difundido sob a ótica de que se retiraram temas que tratam o conceito de gênero do texto da lei, na verdade possui estratégias que contemplam o assunto. Não se pode negar que houve expressivo esvaziamento quando comparado ao plano anterior, mas estão presentes aspectos atrelados ao debate de gênero que permanecem no corpo do texto.

Ao se analisar a Lei 13.005/2014, identificou-se que apesar de ter sido retirada a maior parte dos assuntos atrelados às questões de gênero, manteve-se na estratégia de número 23, da meta 07, a intenção de se combater a violência doméstica e sexual, que por razões já destacadas associa-se a questões de gênero.

Compreende-se que o fato de não estar amplamente contemplado o debate de gênero no Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a

2024, não elimina o tratamento das questões pelos profissionais da educação. Existem diversos outros dispositivos legais que justificam a ação docente, mesmo que os documentos necessitem de redimensionamento, de modo a atender com maior completude às especificidades dos assuntos colocados na ordem do dia, entre os quais, sem dúvida, a diversidade sexual e identidade de gênero.

Os documentos têm importância estratégica na configuração do currículo escolar. Por isso, foram analisados aqueles que balizam a proposta curricular oficial das escolas brasileiras, nas quais se mostraram ausentes a clareza e a abertura ao tratamento do assunto.

Louro (2018, p.99) ensina que *“imagem e a semelhança dos sujeitos heterossexuais que se constroem o sistema e instituições, daí que são esses os sujeitos efetivamente qualificados para usufruir dos seus serviços e para receber os benefícios do Estado”*.

A permanência na escola e a sua estruturação, que age no sentido binário em relação ao gênero de crianças, jovens e adultos, contemplam determinadas especificações propaladas por formas de estar no mundo que se anunciam nos currículos escolares. Pois *“outros sujeitos, aqueles que fogem à norma, podem ser, eventualmente reeducados ou reformados”* (LOURO, 2018, p.99), quando não estigmatizados ou excluídos da instituição escolar.

Nesta pesquisa se constatou que diversas experiências educativas com assuntos relacionados a gênero foram executadas com práticas bastante exitosas por professores e professoras. Muito embora a desobrigação de se tratar essas questões na escola seja considerada um problema.

Grupos contrários aos assuntos relacionados a gênero no currículo escolar sugerem que a escola atua na “generificação” de alunos e alunas. Na verdade, a ação emana, sobretudo, dos condicionantes e pressões sociais com as quais pessoas são cobradas a todo o momento, e que não se resumem àquilo que ocorre somente no espaço escolar.

Inicialmente, é indispensável o reconhecimento de que o tema gênero está presente nas escolas, e possui baixa representatividade nas propostas

curriculares. Não somente quando se analisam currículos dos diferentes sistemas de ensino, mas ao se observar materiais didáticos e paradidáticos que pautam discussões e propõem objetivamente aulas sobre diferentes dimensões do conceito.

Assuntos que abarcam debates em relação a gênero não possuem expressividade nas configurações curriculares atuais. Mesmo que os assuntos sobre o tema povoem a configuração cotidiana da escola, dificilmente se encontram propostas suficientemente condizentes com sua relevância social.

Ao debater as propostas de aprendizagens e planejamentos das aulas, evidenciou-se que o tema está presente nas opiniões de professores e professoras. Não apenas atuam como interlocutores do conhecimento, mas apresentam propostas de caminhos, ainda que com frequência careçam de fundamentos mais objetivos para estruturar as aulas.

Por isso, a tese se apresenta com a convicção de que prover a estruturação de um debate dessa amplitude no âmbito social exige a mediação indispensável de educadores.

Dentre diversos pontos que justificam a participação desses profissionais está a necessidade de se propor de maneira fundamentada o conceito de gênero, objeto de tantas distorções.

É socialmente muito relevante evitar que se pautem por concepções tendenciosas e voltadas a grupos dominantes, além de ser relevante a preocupação de se evitar estigmas de gênero. A escola é o local no qual se compartilha o conhecimento sistematizado, por isso seu papel é evitar equívocos associados ao senso comum.

A pesquisa demonstrou que a conduta dos professores e professoras é ditada e cobrada por pessoas que ocupam cargos estratégicos nas esferas da administração pública. Nem sempre possuem competência técnica para a execução das funções inerentes ao compromisso com o adensamento da educação escolar.

O trabalho docente está submetido frequentemente a uma perspectiva normativa de monitoramento. Esses olhares, estranhos à escola, desejam

controlar o que as profissionais e os profissionais devem fazer, ignorando o que realmente são e o que fazem.

Esta foi uma pesquisa que se valeu da técnica dos grupos focais.

Em relação à profissão docente, os grupos focais das escolas pesquisadas destacaram a indignação com a perda da liberdade de ensino, somada à preocupação de cerceamento e receio de processos administrativos de apuração, movidos pela representação da chefia nas unidades de ensino e em órgãos centrais.

Diante dessa possibilidade, houve ainda uma postura destemida e de resistência, dispostos a não permitir a coerção e optar por discutir temas que surgem como demanda educativa, entre os quais os de gênero.

Isso mostrou o espectro sombrio da proposta de lei denominada “escola sem partido”. Apresenta uma série de restrições à conduta de professores e professoras, inclusive desqualificando sua liberdade, na medida em que coloca severas restrições à opinião e à conduta profissional.

Não são poucas as pesquisas que mostram como a sociedade está impregnada pelo racismo, violência de gênero, preconceito religioso e social, abuso sexual, entre tantos outros problemas e assimetrias sociais. Seguidas as expectativas de projetos, como o escola sem partido, à escola restaria um expressivo silenciamento, projetando um mundo sem problemas sociais, subserviente a uma concepção de família longe de retratar a sociedade.

Mas a escola não quer ser isso. A tese percebeu a escola como espaço articulado à sociedade. Cada vez mais participa de maneira rápida, conectando-se às informações que circulam na mídia e redes sociais. A via foi igualmente percebida como canal utilizado para arrazoar percepções descontextualizadas sobre a escola.

A pesquisa foi feita na cidade de São Paulo. Metrópole que, antes mesmo da publicação da LDBEN em 1996 e dos PCNs, com temas transversais, esteve na vanguarda de projetos voltados à educação sexual nas escolas municipais em 1993. Mesmo que se dessem em contexto permeado de higienismo,

autoritarismo e elitismo de algumas resoluções, como as que mencionavam o tema do aborto.

Vinte e dois anos depois, o ensaio de protagonismo se esvaziou. Predominou o retrocesso na educação, pois o texto atual aprovado pelos vereadores do município, que resultou no Plano Municipal de Educação, não apresentou nenhuma menção de assuntos dessa natureza, menosprezando o debate de gênero no currículo.

Escutar a opinião de professores e professoras se mostrou uma intensa tarefa, dada a pouca disponibilidade para participar de momentos de diálogo em função das longas horas de trabalho em duas ou mais escolas.

As dificuldades decorreram ainda do pouco tempo que a escola e gestores dispõem para receber pesquisadores externos, somadas à apertada rotina. O universo de análise se restringiu às Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio da zona leste, pela intenção de se promover um procedimento de escuta voltado a professores e professoras de jovens estudantes do ensino médio. Mas, ao final, não há dúvida de que o universo investigado é bastante representativo da opinião docente.

É interessante observar no perfil dos professores e professoras que participaram do grupo focal que já atuam faz alguns anos como profissionais do ensino. Grande parte trabalha em dupla jornada, na mesma ou em outras escolas, o que serve para evidenciar que as pessoas estão imersas no campo da educação. As opiniões e percepções acerca do universo escolar possuem alta relevância.

Trata-se de uma não desprezível bússola política. As considerações professorais são insubstituíveis ferramentas na busca de superação das fragilidades que sabidamente afligem o ensino no país.

Acredita-se que uma vez desprezadas, as opiniões de professores e professoras pende-se para a chamada desvalorização profissional, que dificulta a melhora da atuação no magistério. Perde-se assim um valioso instrumento de qualificação ao alcance das redes de ensino que compõem o sistema educacional.

Há por parte de professores e professoras o desejo de participar ativamente da produção e efetivação de medidas que melhorem a práxis profissional. Se tiverem a oportunidade de colaborar na produção de políticas públicas o processo se adensará.

Os profissionais que compuseram os três grupos focais apresentaram amplo envolvimento e se demonstraram comprometidos e empenhados com as práticas educacionais. Durante os encontros coletivos estavam bastante esclarecidos sobre o tema, e mesmo que tenha havido, por parte de um grupo menor, pouca proficiência no conceito de gênero, a maioria apresentou firmeza nos conhecimentos relacionados ao tema e ao próprio conceito.

Professores e professoras apresentaram clareza relacionada a assuntos que podem e devem ser tratados nas aulas para combater a violência de gênero e contrapor a determinantes sociais instaurados o binarismo como verdade absoluta.

Na opinião dos professores e professoras, houve unanimidade no reconhecimento da importância de se trabalhar o gênero nas escolas. Apresentaram, na entrevista coletiva, o conceito como elemento que emerge dos acontecimentos sociais e que chega à escola, e por isso não pode ser ignorado.

A escola revela aspectos microscópicos, mas com grande impacto na configuração do dia a dia.

Nos encontros dos grupos focais o uso do banheiro por alunos e alunas transexuais na escola foi percebido como problema. Movimentamos profissionais da educação e famílias, na busca de informações sobre qual o gênero do banheiro que esses e essas estudantes estão utilizando durante seu período de permanência na escola. Apesar de a mesma preocupação dificilmente povoar o imaginário de estudantes que compartilham o espaço na escola.

Uma interessante proposta que surgiu entre as opiniões docentes é a possibilidade de usar gênero como abordagem integrativa e transversal dentro do planejamento anual das disciplinas.

Salienta-se que nos cursos de licenciatura que habilitam para docência na educação básica, pouco se evidencia o tema como compositiva de elementos

formativos para os futuros professores e professoras. O que foi realçado como grande entrave por professores e professoras que compuseram os grupos focais.

Rejeitaram a conduta opressiva assumida por partidos políticos que se apresentam para defender a moral e os bons costumes. São agentes de desrespeito e promovem concretamente a invisibilização do debate sobre gênero.

Mas mesmo em cenário tão adverso, a opinião revela a necessidade de se ampliar o esclarecimento sobre as propostas educacionais que tratam o gênero, visando reduzir uma conduta alienante apresentada por parte de algumas famílias e estudantes.

Professores e professoras sublinham que o público jovem atendido nas três unidades de ensino pesquisadas lida razoavelmente com situações que se referem às questões de gênero no convívio escolar.

Um interessante relato foi observado por um professor de biologia. Destacou que em sua disciplina tratam-se essas questões por uma vertente genética e anatomofisiológica da biologia, e observa na escola a necessidade de ampliar o debate para temas que envolvam aspectos sociais relacionados à categoria gênero. Reconheceu a importância de ampliar a abordagem além de aspectos biológicos e sob a égide da sexualidade.

Com relação à presença do debate de gênero durante as aulas, as opiniões confluem para a necessidade de se reforçar a discussão, e a visibilidade midiática da questão torna o tema inescapável.

Em relação à retirada de temáticas nos Planos Nacional e Municipal de Educação, professores e professoras acreditam que a intenção é desestimular o debate e criminalizar profissionais da educação, mesmo sem base legal que legitime a ação. A escuta dos grupos focais mostrou diversas fragilidades nos movimentos, que se posicionam contra o debate, entre os quais a ausência de qualquer base teórica, o moralismo cego, a extração religiosa, sobretudo de base neopentecostal, a confusão associada entre gênero-sexo-sexualidade, tratados como sinônimos.

Professores e professoras acreditam que haverá problemas de toda ordem. O combate às questões de gênero fará com que os problemas colaborem para que o Brasil, já imensamente desigual, torne-se ainda imensamente obscuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, 2003.

ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil en Colombia. Última décad. v.10 n.16 Santiago mar. 2002

ABRAMO, Helena Wendel. *Grupos juvenis nos anos 80. Um estilo de atuação social*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. 2005. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Mafionz. Retratos da juventude brasileira, análise de uma pesquisa nacional. Editora fundação Perseu Abramo. 2005

AGAMBEN, Giorgio. Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua I, trd. Henrique Burigo, 2 ed., Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

ALFERES, Valentim Rodrigues. Encenações e Comportamentos Sexuais — Para uma Psicologia Social da Sexualidade. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Estudos feministas, 565-585; 2/2001.

ALTMANN, Helena. Educação física escolar: relações em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ALVES, Maria. Aparecida. Impactos Socioespaciais na ação do brincar / Maria Aparecida Alves - Maringá, PR - 2005. Dissertação de Mestrado em Geografia – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2005.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. Psicol. Clínica. vol.17 nº 2 Rio de Janeiro, 2005.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita; CALAZANS, Gabriela Junqueira; FILHO, Haraldo César Saletti; JUNIOR, Ivan França. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção de saúde. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Org.). Tratado de saúde coletiva. São Paulo, SP: Hucitec, 2006. p. 375-417.

BANDEIRA, Lourdes Maria; OLIVEIRA, Eleonora. Trajetória da Produção Acadêmica sobre as Relações de Gênero nas Ciências Sociais. In: GT 11 - A transversalidade do gênero nas ciências sociais. XIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, outubro de 1990.

BANDEIRA, Lourdes. “Prefácio”, in: BLAY, Eva Alterman. Assassinatos de mulheres e direitos humanos, São Paulo: Ed. 34, pp. 7-13, 2008.

BANTMAN, Béatrice. Breve História do sexo. Lisboa: Terramar, 1997.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte & Ciências, 2004.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BESSIS, Sophie. Los árabes, las mujeres, la libertad. Madrid: Alianza Ensayo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant; réponses. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRAGA, Denise da Silva. A sexualidade no currículo da escola fundamental - travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 186/08 de 09 de julho de 2008, que Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949/09 25 de agosto de 2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Decreto Nº 9.005/2017, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE, 2017.

BRASIL. Lei Federal n.º 8.069, de 13/07/1990 –Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996 –Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, que aprova o primeiro Plano Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Diretrizes para uma política educacional em sexualidade / Secretaria de Projetos Educacionais Especiais-Brasília: MEC/SEPESPE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso realizado em 02 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. A violência doméstica fatal: o problema do feminicídio íntimo no Brasil / coordenação: Marta Rodriguez de Assis Machado; colaboração: Fernanda Emy Matsuda. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria da Reforma do Judiciário, 2015.

BRASIL. Parecer CEB Nº22/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parecer CNE (Conselho Nacional de Educação) / CEB (Câmara de Educação Básica) Nº: 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 4/2010, que propõe as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CP (Conselho Pleno) Nº 8/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 14/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012.

BRASIL. Parecer do CNE/CEB Nº 16/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, assinado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. Portaria 1.656, que recomenda a prática da educação preventiva integral nos conteúdos e atividades curricular, que contemple às questões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis e, especialmente, à síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS), à gravidez indesejável. MEC, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, 2010.

BRASIL. Resolução Nº 2/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012.

BRASIL. Resolução Nº 2/2012 que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012.

BRASIL. Resolução Nº 4, DE 13 de julho de 2010 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

BRASIL. Resolução Nº 8 e definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012.

BRASIL. Resolução/ CD/ FNDE /N.º 029/2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.

BRASIL. Resolução/CD (Conselho Deliberativo) / FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação) Nº 047/2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais. Brasília, v. 10, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes formação pessoal e social. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.

BRIZENDINE, Louann. El cérebro femenino. Barcelona: RBA libros, 2008.

BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero / Fundação Carlos Chagas, 1994.

BURAK, Dionísio. Proteção, risco e vulnerabilidade. *Adolescência Latino Americana*, v. 1, n. 4, p. 222-230, 1999.

BUSQUETS, Maria Dolores. Temas transversais em educação. São Paulo: Ática, 1999.

BUTLER, Judith. "Sex and Gender in Beauvoir's Second Sex". In: *Yale French Studies*, Simone de Beauvoir: Witness to a Century, nº 72, Winter 1986.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: London: Routledge: Chapman & Hall, 1990.

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, México, v. 18, p. 296-314, 1998.

BUTLER, Judith, *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, New York: Routledge, 1999.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p.151-172, 2001.

BUTLER, Judith, *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. "Reescrinificación de lo universal: hegemonia y límites del formalismo". In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía y universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, p. 17-48, 2003.

BUTLER, Judith. *El género em disputa. El feminismo y la subversión de la indentidad*. Traducción Ma. Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós, 2008.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid, Antropólogos Iberoamericanos en Red, v. 4, n. 3, p. 321-326, sep./dec. 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge, [1993], 2011.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita. Relações de gênero. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO ODEBRECHT. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, p. 142-150, 1988.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Mafionz (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional* (p.215-242). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

CALVO, Maria C. Niñas y niños, hombres y mujeres ¿somos iguales o diferentes? Códorba: Almuzara, 2007.

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

CARRASCO. Cristina. La economía feminista: una apuesta por otra economía. In: VARA, Maria Jesús (Coord.). Estudios sobre género y economía. Madrid: Akal, 2006.

CASTRO, Margaret.; ELIAS, Lucila Leico. Causas raras de pseudo-hermafroditismo feminino: quando suspeitar?. *Arq Bras Endocrinol Metab* vol.49 no.1 São Paulo Jan-Feb. 2005.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal. Coord. de Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna, Campinas. Ed. da Unicamp, 1999.

CASTELLS, Manoel. O poder da identidade. Vol. II, Cap. 4, 2000.

CEDAW. Relatório Nacional Brasileiro à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, 2007. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/respostascedaw.pdf>. Acesso realizado em 23 de outubro de 2017.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMBERS, Robert. Participation, Pluralism and Perceptions of Poverty, documento para a Conferência sobre as Muitas Dimensões da Pobreza, Brasil, agosto de 2005. Disponível em www.undppovertycentre.org/md%2Dpoverty/papers/Robert.pdf.

CHAUÍ, Marilena. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: brasiliense, p. 13-33, 1984.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. O construtivismo na sala de aula. São Paulo Ática, 2006.

CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie. Questões de Sexualidade – Ensaios Transculturais. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) 2008

CORRÊA, Sonia. Sexualidades e desenvolvimento – uma história em imagens. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie. Questões de sexualidade: ensaios transculturais. Rio de Janeiro, ABIA, 2008.

COURTENAY, Will. Construction of Masculinity and Their Influence on Men's Well-Being: A Theory of Gender and Health. Social Science & Medicine; 50(10):1385-1401, 2000.

CUNHA, Luis Antônio; GÓES, Moacyr. O golpe na Educação. 9°. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

MARTINS; Carla M; FERRONATTO, Maria Elisa; SIMÕES, Aline; COSTA, Fábio Rosa. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 53(2), 38-53. 2001.

DANILIAUSKAS, Marcelo. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DIAS, Ro. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014.

DUSSAULT, Gilles. Gestão dos serviços públicos de saúde: características e exigências. Rev. AdID. púb., Rio de Janeiro, 26 (2):8-19, abr./jun. 1992.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. Sexualidades y institución escolar. Madrid: Morata: La Coruña: Fundación Paideia, 2000.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 19-57 2001.

FACED/UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-272, jan./jun. 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editores Associados, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; VIEIRA, Sofia Lerche. Política Educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

FEIJÓ, Ricardo B; Oliveira, Ércio A. Comportamento de risco na adolescência. *Pediatr (Rio J)* 2001; 77 (Supl.2): S125-S134

FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade, Educação e Realidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), pp. 54-87, jan/jul 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidos e articulados nas salas de aula. CD-ROM da 23a Reunião Anual da Anped. Caxambu: Anped, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). O sentido da escola. Rio de Janeiro:DP&A, p. 121-150, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa [2a ed.]. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos meninas na educação infantil. *Pro-Posições*. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. The History of Sexuality, vol I, An Introduction, New York 1980; Michel Foucault, Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings, 1972.

FOUCAULT, Michel. História da loucura na idade clássica. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal. 1990.

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade. Edições Graal. 1999a.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. Edições Graal. 1999b.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 35ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4º. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar. O aluno-problema: forma social, ética e inclusão. São Paulo. Cortez, 2011.

GADAMER, Hans-Géorg. O caráter oculto da saúde. São Paulo: Vozes. 2006

GALLARDO, Gómez e VALENZUELA, Malu. Uma alternativa de equidade de gênero na pré- escola, Cadernos Sempre Viva Organização Feminista - SOF, gênero e educação FARIA, Nalu, NOBRE, Miriam, AUAD, Daniela, CARVALHO, Marília (orgs.) São Paulo: SOF, pp. 40-54, 1999.

GALVANE, Fabia Alberton de Silva; SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; MORAES, Adriana Zomer. Mulheres em cargos profissionais de chefia: o paradoxo da igualdade. Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 3, p. 301-309, set.-dez. 2015.

GASTALDO, Édison. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. Rev. bras. Ci. Soc. vol.23 no.68 São Paulo Oct. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A produção do ensino e pesquisa na graduação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia-FE/UNICAMP, 1993. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez. 1988

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, Vozes. 1975.

GOFFMAN, Erving. Gender advertisements. Nova York, Harper and Row, 1979.

GOFFMAN, Erving. The Arrangement between the Sexes. Theory and Society, Vol. 4, No. 3. (1977), pp. 301-331.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Romeu; NASCIMENTO, Elaine Ferreira; ARAÚJO, Fábio Carvalho. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as

mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. *Cad Saude Publica*, 23(3):565-574, 2007.

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. *Ultima década* nº33, cidpa valparaíso, diciembre, PP. 11-26, 2010.

GUEDES; Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso?. *Psicol. cienc. prof.* vol.15 no.1-3 Brasília 1995.

HALL, Granville Stanley. *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations* (Vol I e II). New York: D. Appleton, 1925.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, Unicamp, n22, p. 201-246, jan./jun. 2004.

HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Cadernos SECAD, n. 4, Brasília, maio de 2007.

HUGO, Tairana Dias de Oliveira; MAIER, Vanessa Teixeira; JANSEN, Karen; RODRIGUES, Cristine Eliane Gomes; CRUZEIRO, Ana Laura Sicca; ORES, Liliane da Costa; PINHEIRO, Ricardo Tavares; SILVA, Ricardo; SOUZA, Luciano Dias de Mattos. Fatores associados à idade da primeira relação sexual em jovens: estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública* vol.27 no.11 Rio de Janeiro Nov. 2011

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOMMA, Lina Youssef. VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. BAKRI, Maissa Salah; Projeto Buriti: matemática: ensino fundamental: anos iniciais. Editora Moderna – 3º edição – São Paulo, 2014.

LANE, Silvia. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley (orgs.). Psicologia Social: o Homem em Movimento. São Paulo: Brasiliense, 32-39, 1984.

LEBRUN, Gérard. O que é Poder. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985

LEME, Maria Isabel da Silva; CARVALHO, Alysson Massote. Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 55-77, set./dez. 2012

LEÓN, Oscar Dávila (Ed.). Políticas públicas de juventud en America Latina: políticas nacionales. Viña del Mar: CIDPA, 2003.

LEWIS, Jill; GORDON, Gill. Termos de contato - em contato com a transformação: pesquisando o prazer numa epidemia de HIV. In: Cornwall, Andrea; Jolly, Susie. Questões de sexualidade: ensaios transculturais. Rio de Janeiro, ABIA, p.213-224, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIRA, Andreia Maria Silva. O tema transversal “orientação sexual” nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes? Dissertação (Mestrado) – UFRPe, Recife, 2009.

LONG, Scott. Anatomy of a Backlash: Sexuality and the “Cultural” War on Human Rights, 2005. Disponível em www.hrw.org/wr2k5/anatomy/1.htm#_ftn1. Consulta em 22 de julho de 2017.

LÓPEZ, Felix, FUERTES, Antonio. Para compreender a sexualidade. Lisboa: APF, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero In: MEYER Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. Gênero e Saúde. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade Porto*, PT: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n 2, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Ed. 34, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

Louro, Guacira Lopes, Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Editora Autêntica, 2018.

LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogia. 2ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, vol. 56, Coleção Atualidades Pedagógicas, 1957.

MAEYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? ALFABETIZAÇÃO e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

MANN, Jonathan; TARANTOLA, Daniel J.M.; NETTER, Thomas W. (orgs). A AIDS no mundo: história social da AIDS. Rio de Janeiro: Relumê Dumará: ABIA:IMS, UERJ, 1993.

MARCHI, Maria Cristina França. Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Federal de Rondônia, Roraima – 2000.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. “La juventud es más que una palabra”. In: Margulis, M. (org.). *La juventud es Más Que una Palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINÉZ, Carmen Rodríguez. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo and ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [S.l.], n.16, v. 3, p. 555-568. 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, 1972.

MOORE, John A. 1986 'Science as a way of knowing — genetics'. *American Zoologist*, 26:3, p. 583-747.

NELSON, Julie. Feminism and economics. *Journal of economic perspectives*. Vol. 9, no. 2, spring 1995

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(2): 440, maio - agosto/2008.

MOLINA, Olga. Quem engana quem? Professor x livro didático. Campinas, Papyrus, 1987.

MORAES, Silvia Piedade; VITALE, Maria Sylvia de Souza. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência. *Rev. Assoc. Med. Bras.* [online]. vol.58, n.1, pp.48-52, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTI - PIRES, Rodrigo Otávio. O pensamento crítico social de Paulo Freire sobre humanização e o contexto da formação do enfermeiro, do médico e do Odontólogo. Tese (Doutorado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Programa de Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica. Ribeirão Preto, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

O'BRIEN, Mary. The Politics of Reproduction, London 1981, p. 8-15, 46
Shulamith Firestone, The Dialectic of Sex, New York, 1970.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (organizadoras). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Zélia M. F. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008.

OMETTO, Ana Maria Holland; HOFFMANN, Rodolfo; ALVES, Marcelo Corrêa. A Segregação por Gênero no mercado de Trabalho nos Estados de São Paulo e Pernambuco. Economia Aplicada, V.1, nº 3, p.393-423, 1997.

OMS - Organização Mundial da Saúde (World Health Organization) Department of Reproductive Health and Research, 2010. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_RHR_HRP_10.22_eng.pdf?ua=1. Acesso realizado em 20 julho de 2017.

PAIVA, Vera. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: Parker R, Barbosa RM. Sexualidades brasileiras. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 213-234p, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba : SEED – Pr. 2009.

PUJOL, Michele. Feminism and anti-feminism in early economic thought . London: Edward Elgar, 1992

RADUENZ, Marisa. Encontro pedagógico: espaço social de inclusão. 2006. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, SC, 2006.

REHFELD, Ari. Corpo e corporeidade: uma leitura fenomenológica. Revista de Psicologia do Instituto de Gestalt. São Paulo, n.1, 2004.

ROCHA, Andrezza Guarsoni; Projeto Buriti: matemática: ensino fundamental: anos iniciais. Editora Moderna – 3º edição – São Paulo, 2014.

ROSALDO, Michele Zimbalist. “The uses and abuses of Anthropology: Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding”, Signs, 5 - Spring, 1980.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 27, n1, pp. 47-68, jan/jun. 2001.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.

SÁ, Fernando. Opinião pública: um conceito político em disputa. ALCEU - v. 13 - n.25 - p. 185 a 199 - jul./dez. 2012.

SACRISTAN, Jose Gimeno. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Jose Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAEWYC Elizabeth M; BEARINGER Linda H; BLUM Robert Wm; RESNICK Michael D. Sexual intercourse, abuse and pregnancy among adolescent women: does sexual orientation make a difference? Fam Plann Perspect; 31(3):127-31, 1999 May-Jun.

SAITO, Carlos Hiro. Por que investigação-ação, empowerment e as ideias de Paulo Freire se integram? In: MION, Rejane Aurora.; SAITO, Carlos Hiro (Orgs.). Investigação-Ação: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 126-135.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015

SANCHEZ, Marisa Martins; Projeto Buriti: português: ensino fundamental: anos iniciais. Editora Moderna – 3º edição – São Paulo, 2014.

SANTOS, Mara de Moraes dos Santos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. Rev. katálysis vol.13 no.1 Florianópolis Jan./June 2010

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. Revista Psicologia e Sociedade. 24(n. spe), 45-51, 2012

SCHOTT, Robin. *Eros e os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

SCOTT, Joan. "Women's History: The Modern Period", Past and Present, p. 141-57, 1983.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. p. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan. Gender and the politics of history (Revised edition). New York: Columbia University Press; 1999.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Clarice. Aprendendo a ser e a conviver. 2.ed. São Paulo: FDT, 1999.

SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da discriminação no livro didático. IN: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Aniel de Sarom Negrão; SILVA, Beatriz Lobato Costa Negrão; JÚNIOR, Ademir Ferreira da Silva; SILVA, Márcia Cristina Freitas, GUERREIRO, João Farias; SOUSA, Andrea do Socorro Campos de Araújo. Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil. Rev Pan-Amaz Saude v.6 n.3 Ananindeua set. 2015

SILVA, Maria Abádia. BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. Controle Social em Educação Básica Pública. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 8 | Julho–dezembro DE 2010 | PP. 91–97

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. MOREIRA, Flávio Antônio(org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença – E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, Volume II, 1988.

SOARES, Barbara M. Enfrentando a violência contra a mulher: orientações práticas para profissionais e voluntários (as). Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

SORDI, Mara Regina L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 24, 16-39, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Paulo (Orgs.). Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, p. 129-148, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

STRASBURGER, V. C. Getting teenagers to say no to sex, drugs, and violence in the new, millenium. *Medical Clinics of North America*, 84, 787-810, 2000.

SUÁREZ, Mireya. Gênero: uma palavra para desconstruir idéias e um conceito empírico e analítico. In: I Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil. *Gênero no mundo do trabalho*. Brasília: [s.n.], 2000.

SUPLICY, Marta (org). Sexo se aprende na escola. 2. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Vanessa Lopes. O Trabalho Feminino numa Agricultura Familiar em Crise. Monografia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. El curriculum oculto. EDICIONES MORATA, 1991.

VANCE, Carole. *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*, New York, Routledge, 1984.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e sociedade: formação de profissionais da educação*, São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *Psicologia Política*, 8(16), 345-362, 2008.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades. Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011

VIANNA, Cláudia P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

VILAR, Duarte. Questões Actuais sobre a Educação Sexual num Contexto de Mudança. In Fonseca, L.; Soares, C. & Vaz, J.M. (Coord.) *A Sexologia: Perspectiva Multidisciplinar II*. Coimbra: Quarteto Editora. 2003.

VILLAFANE, Valentina Elisabet, BLASCO, Jorge Alejandro. Hermafroditismo verdadero. Un caso 46XY/46XX. *Patología*;49(2):138-140, 2011.

VINCENT, Guy. L'école, prisonnière de la forme scolaire: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Paris: Presses universitaires de Lyon, 1994.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEEKS, Jeffrey. *Sexuality* (2nd ed.). London: Routledge, 2003.

YUS, Rafael. Temas transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello; BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia, políticas educacionais e escolarização – 1. ed. – Florianópolis : Pandion, 2015.

13. ANEXOS

13.1. Anexo I – Carta de apresentação da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 2017.

Ilmo. Sr.(a) Diretor(a) O Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), está realizando um projeto intitulado “*A presença das relações de gêneros no currículo escolar na escola pública: opiniões de professores e professoras*”, que pretende analisar a presença dos debates sobre gênero nas diferentes disciplinas/aulas que compõe o currículo, buscando compreensão sobre as maneiras que esses assuntos têm dialogado com os/as alunos/as, bem como investigar o nível de relevância atribuído por parte dos educadores às relações de gênero no currículo escolar, em seus diferentes aspectos e dimensões.

A proposta é realizarmos 3 encontros organizados em grupos focais junto a professores do ensino médio desta instituição. Salientamos que os dados obtidos serão utilizadas somente para fins de pesquisa, preservando-se o anonimato da escola bem como de seus profissionais. Encontramo-nos ao seu dispor para maiores informações e agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Dr. Marcos Cezar de Freitas
Coordenador do Projeto

13.2. Anexo II - Termo de consentimento para professor \ a

Folha 1\5

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo escutar e analisar a opinião de professores e professoras sobre a relevância que atribuem ao tratamento de assuntos relacionados às questões de gênero, tanto aquelas explicitadas no currículo, como as que emergem de acontecimentos cotidianos e que implicam na necessidade de se debater as relações de gênero na escola.

A pesquisa se dará entre profissionais das escolas públicas municipais da zona leste da cidade de São Paulo que atendem jovens na etapa escolar do ensino médio. A rede pública municipal conta com 8 escolas que atendem jovens nessa etapa de ensino na cidade, realizaremos essa pesquisa em 3 delas que estão alocadas na zona leste. Nossa escuta acontecerá por meio da técnica de grupo focal, feita em cada uma das escolas, com 4 encontros em cada unidade, direcionados a investigar a valoração das relações de gênero por parte dos atores escolares e suas percepções sobre o último plano nacional e municipal de educação.

Tendo como título *“A presença das relações de gêneros no currículo escolar na escola pública: opiniões de professores e professoras”*, esse projeto pretende realizar nos seus procedimentos de pesquisa, a técnica de grupo focal, que se dará em cada uma das 3 escolas, com 3 encontros em cada unidade.

Essa técnica se organiza em momentos de entrevistas coletivas, em que os pesquisadores apresentam os questionamentos levantados no projeto, e os participantes respondem de maneira conjunta. Nesta fase utilizaremos mecanismos que resguarde o sigilo dos/as envolvidos/as, com transcrição que assegure o sigilo quanto a identidade do/a respondente, diminuindo dessa forma o grau de exposição dos/as participantes.

Mesmo não sendo a intensão dos pesquisadores envolvidos no projeto, pode ocorrer de que algum\la participante sinta-se constrangido\la durante a entrevista coletiva. Neste caso, a pessoa reserva o direito de se ausentar do espaço, e em seguida procurar os pesquisadores envolvidos, a fim de desistir de sua participação na pesquisa, sem nenhuma penalidade.

Acreditamos que esse trabalho, pode colaborar com a melhora da qualidade de ensino ofertada pelas escolas participantes. Inicialmente pela problematização da prática voltada ao debate das relações de gênero nas aulas.

Além disso, ofereceremos aos professores e gestores educacionais, uma proposta de formação continuada em data escolhida pela direção e coordenação da unidade, focada na implementação e melhoramento do projeto político pedagógico, abordando as questões atreladas a juventude, as relações de gênero e a sexualidade, propondo fundamentação teórica e propostas práticas de abordagem desses temas. Tal ação poderá prover um reflexo positivo na formação dos\as alunos\as e na comunidade escolar como um todo.

Caso haja interesse por parte das escolas e\ou dos participantes, daremos acesso às informações coletadas por meio das entrevistas coletivas, resguardadas as identidades dos\as respondentes. Nenhuma das escolas ou participantes serão identificados, sendo os dados coletados utilizados exclusivamente para os fins de pesquisa acadêmica.

A escuta nos grupos focais, acontecerá em 3 grupos distintos. O primeiro destinado ao esclarecimento de dúvidas associadas ao projeto, e outros 2 encontros de 2 horas-aula, destinados as entrevistas e construção coletiva dos dados.

Na condição de participante, terá como direitos:

- a) **Garantia de manutenção do sigilo e da privacidade:** Todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros pacientes em nenhum momento.
- b) **Garantia de plena liberdade do participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento:** **Você possui** toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma.
- c) **Uso de dados e material coletado:** Você possui a garantia de que todos os dados obtidos a seu respeito, assim como qualquer material coletado só serão utilizados neste estudo.
- d) **Despesas e compensações:** Você não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo.
- e) **Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados:** A qualquer momento, se for de seu interesse, você poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo.
- f) **Direito a ter acesso aos resultados finais da pesquisa:** Quando o estudo for finalizado, o Sr. será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.
- g) **Garantia de acesso à informação:** Em qualquer etapa do estudo, o Sr. terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o professor Marcelo Oliveira do Nascimento que pode ser encontrado no endereço Estrada do Caminho Velho - nº 333, Pimentas, CEP 07252312 - Guarulhos, SP – Brasil, Telefone: (11) 33812045, **celular 97973-7114**.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br.

- h) **Duas vias:** Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com você e a outra conosco.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “A presença das relações de gêneros no currículo escolar na escola pública: opiniões de professores e professoras”. Eu discuti com o professor Marcelo Oliveira do Nascimento sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento nesta formação.

São Paulo, ____ de ____ de ____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Folha 5\5

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimentos Livre e Esclarecimento desta professor, para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

13.3. Anexo III – Consentimento de participação

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____ Diretor(a)
da Escola _____, concordo e autorizo a participação dos profissionais desta escola na pesquisa *A presença das relações de gêneros no currículo escolar na escola pública: opiniões de professores e professoras*, e declaro que fui suficientemente informado a respeito dos objetivos que descrevem a pesquisa. Fui assegurado que todas as informações prestadas serão utilizadas única e exclusivamente para fins de pesquisa, mantendo-se sigilo total sobre a identidade da escola e de seus profissionais. Foi-me também assegurado o direito de desistir de participar do estudo em qualquer momento.

São Paulo, ____ de _____ de 2017.

Assinatura